أساليب تربية الطفل



دكتورة
جنات عبد الغنى البكاتوشى
أستاذ مساعد مناهج الطفل - قسم العلوم التربوية
وكيل شئون التعليم و الطلاب - كلية رياض الأطفال
جامعة الإسكندرية


دار الجامعة الجديدة

دار الجامعة الجديدة للنشر

٣٨ شارع سوتير ـ الأزاريطة الإسكندرية ت : ٤٨٦٣٦٢٩ - ٤٨٦٨٠٩٩

E-mail. : darelgamaaelgadida@hotmail.com

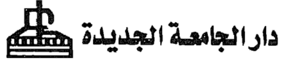
www.darggalex.com info@darggalex.com

أساليب تربية الطفل

أساليب تربية الطفل

دكتورة
جنات عبد الغني البكاتوشي
أستاذ مساعد مناهج الطفل ـ قسم العلوم التربوية
وكيل شئون التعليم والطلاب – كلية رياض الاطفال
جامعة الإسكندرية

2013



٣٨–٤٠ ش ســوتير – الأزاريطة – الإسـكندرية
تليفون: ٤٨٦٣٦٢٩ فاكس: ٤٨٥١١٤٣ تليفاكس : ٤٨٦٨٠٩٩
www.darggalex.com info@darggalex.com
E-mail: darelgamaaelgadida@hotmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة :

الطفولة هى أغلى ما في الحياة وهى الامانة التى اودعها الله سبحانه وتعالى لنا لنصنع منها المستقبل وهى الامل الباسم لذا فمن واجبنا أن نعد أطفالنا لمواجهة الحياة بجميع متغيراتها المتلاحقة .

ويجب علينا بذل الجهود الصادقة المخلصة الواعية لتحقيق الاهداف الرائدة التى تفتح امام الطفل باب الحياة وتمهد له طريق التعلم ليمضى فيه عن حب وتقبل ورغبة وبرؤية تربوية واعية ، وبخبرة متواضعة فى رياض الاطفال، حددت فلسفة هذا الكتاب ورسمت أهدافه التربوية وترجمت الى هذه السطور .

ومما لا شك فيه ان موضوع الكتاب من الموضوعات ذات الأهمية الخاصة وهو أساليب تربية الطفل ولما كانت التربية هى اعداد الانسان للحياه فكان من الاهمية ارساء مجموعة من الاساليب والاستراتيجيات التربوية التى من شانها تربية وتعليم الطفل وارساء قواعد شخصيته املا فى تحقيق الخير للأسرة والمجتمع .

ويجىء الكتاب فى ثلاثة فصول يتناول الفصل الاول القاء الضوء على الاساليب مفهومها وانواعها وتصنيفاتها.

ثم يناقش الفصل الثانى اللعب كمدخل لتربية الطفل مفهومه، أهميته ، وظائفه ، نظريات اللعب، دور المعلمة في لعب الأطفال .

ثم يناقش الفصل الثالث القصة ، و أهمية القصة كأسلوب من أساليب تربية الطفل.

والقصة ومراحل الطفولة ، والعرائس وأهميتها وأنواعها.

و أنا إذ أقدم هذا الكتاب لا أقدمه للمهتمين والعاملين فى مجال الطفولة فقط بل للامهات والاباء وجميع المهتمين بالتربية سائلة الله

عـز وجـل ان يـسـهـم هـذا الجهـد المتواضـع فـى اثـراء المعلومـات وتنميـة المهـارات وصـولا للهـدف الـذي نـسعى إليـه جميعـا وهـو تحقيـق التربيـة المتكاملة للطفل .

" وقل ربى ارحمهما كما ربياني صغيرا "

صدق الله العظيم

د/ جنات عبد الغنى البكاتوشى

٢٠١٢/١/١

الفصل الأول
الأساليب الحديثة في التربية

- معنى ومفهوم الأسلوب.
- أساليب تعتمد على المعلم والمتعلم.
- أساليب تعتمد على نشاط المتعلم.
- أساليب مبنية على العرض والاستكشاف.
- أساليب مبنية على الكلام والاستماع.
- أساليب معاصرة فى التعليم.

الفصل الأول

أساليب التربية الحديثة

الأساليب:

هي إحدى عناصر المنهج التي يتفاعل مع عناصره الأخرى لتحقيق ما وضع له من أهداف.

والأساليب هي الإجراءات التي يتخذها المعلم في تنفيذ طريقة من طرق التدريس من أجل تحقيق الأهداف المحددة للمادة التعليمية، مستعيناً بوسيلة من الوسائل التعليمية المناسبة، وتختلف أساليب التربية باختلاف المعلمين وفلسفتهم، وطرق التدريس التي يتبعونها وطبيعة المادة التي يعلمونها. غير أنه في بعض الأحيان قد تستخدم طريقة واحدة بأسلوبين مختلفين.

ويميز المربون بين الطرق والأساليب والوسائل، فقد يستخدم المعلم العرض كطريقة يقدم بها المعلومات لتلاميذه، وهو يستخدم أسلوب المحاضرة في عرض المعلومات، أو يستخدم أسلوب آخر في عرضها كاستخدام فيلم سينمائي أو شريط كاسست أو وسائل تعليمية ونحو ذلك- فالطريقة واحدة هي العرض ولكن هذا العرض أي عرض المعلومات يمكن أن يتم بأساليب متعددة. ويتوقف اختيار الأسلوب على مجموعة من المتغيرات مثل مجتوى البرنامج ومستوى المتعلمون، ومستوى الأهداف.

أما الوسيلة فهي الأداة التي يستخدمها المعلم في تفاعله مع التلاميذ، فقد يستخدم معلم ما الصور كوسيلة للتعرف إلى المعلومات، في حين يستخدم معلم آخر الرحلة كوسيلة للتعرف إلى نفس المعلومات يقوم من جانبه بعدة أنواع من النشاط وينبغي عليه أولاً أن يقرر ويحدد الأهداف التي يقصد تحقيقها في نهاية المقرر الدراسي، ثم عليه عندئذ أن ينتقي أساليب العمل والمحتوى والطرق

التي تناسب الأهداف، والتي تدفع التلميذ للتفاعل مع المادة الدراسية الملائمة بما يتفق مع مبادئ التعلم. وفي النهاية ينبغي عليه أن يقيس أو يقوم أداء التلميذ وفقاً للأهداف التي انتقاها في الأصل.

وهناك عدة شروط ينبغي أن تتوافر في طرق التدريس كي تحقق الغرض منها -وأهم هذه الشروط استثارة دوافع المتعلمين إلى التعلم، والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه، وإشعارهم بإشباع الدوافع التي دفعتهم إلى التعلم.

بالإضافة إلى الشروط السابقة، هناك شروط تختص بها بعض الطرق دون بعضها الآخر، تبعاً لنوع الهدف المنشود فإن كان الهدف المعلومات فيحسن أن تكون نقطة البدء في الطريقة إثارة مشكلة يستنبطها المتعلمون، ويقسم الموضوع إلى مقاطع واضحة، والعرض المنظم للأفكار التي ينطوي عليها كل مقطع، والتكرار في سياقات مختلفة، ثم التلخيص وعرض المراجع، وإذا كان الهدف القيم والاتجاهات فإن الطريقة ينبغي أن تؤكد القدرة، والجو العام للموقف، واستخدام الفنون المختلفة كخطوة تمهيدية لعرض الأفكار وتحليلها. وإذا كان الهدف القدرة أو المهارة العملية فينبغي أن تعني الطريق- في إيجاز- بتكوين الأساس النظري للعمل، ثم تنطلق إلى التدريبات العملية المنظمة، إلى أن تطعمها بمناقشات نظرية كلما اقتضى الأمر ذلك.

إلى جانب النوعين السابقين في الشروط، ينبغي أن يدخل المعلم في اعتباره عند اختيار الطريقة عنصر الاقتصاد في الوقت والجهد، وعنصر الإمكانات المتاحة، فكلما حققت الطريقة أكثر من غرض في وقت أقل، مع توافر الفعالية، كانت أولى بالاختيار، وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل أو يمكن الحصول عليها بشيء من الجهد المعقول كانت أفضل. أما إذا ألف المتعلم للطريقة فإنه شرط مطلوب، ولكنه ينبغي ألا يحول بين المعلم وتجريب طرق

جديدة مادام مطمئناً إلى نتائجها، وبعد استخدامها عدداً من المرات وتذليل صعوباتها للمتعلمين سوف تصبح مألوفة لديهم.

العمل بقاعدة الحرية المعقولة في التعليم، وعدم إرهاق المتعلم بأوامر ونواه لا حاجة إليها.

تشويق المتعلمين وترغيبهم فيه، ولا تنفيرهم منه؛ حتى يعملوا برغبة؛ فإن من يعمل برغبة لا يمل ولاينسى.

مراعاة عالم الطفل، والتفكير فيه قبل أي شيء آخر، والعمل لإعداده للحياة التي تنتظره، بالجمع بين التعليم النظري والعملي.

إيجاد روح التعاون، بأن يتعاون المتعلم مع المعلم، والأب مع المعلم، وبعبارة أخرى البيت مع المدرسة؛ للنهوض بالمتعلم وبلوغ الغاية التي ننشدها من التربية والتعليم.

تشجيع المتعلمين على أن يتعلموا بأنفسهم، ويعتمدوا عليها، ويثقوا بها في أعمالهم وبحوثهم، وألا يستعينوا بالمعلم إلا عند الضرورة، والشعور بالصعوبة.

طرق التدريس وتصنيفها:

تصنف طرق التدريس في مجموعات: فمنها ما يضعها على خط متواصل يبدأ بطريقة العرض، وينتهي بطريقة الاكتشاف، وبين هذه وتلك تقع طرق المناقشة، ومنها ما يصنف بحسب الجهد المبذول في كل طريقة من المعلم أو المتعلم أو من كلا الطرفين.

ومنها ما يصنف الطرق على أساس الأداء إلى الطرائق الكلامية، والطرائق التوضيحية، والطرائق العملية، ومنها ما يقسم الطرق على أساس فردي أو جماعي.

وفيما يلي عرض موجز لكل تصنيف من هذه التصنيفات:

هناك تصنيفاً لطرق التدريس، يضعها جميعاً على خط متواصل: قطبه الأول أسلوب العرض، وقطبه الثاني أسلوب الكشف، وبين قطبي العرض والكشف تقع الطرق التي تعتمد على

المناقشة، فطرق العرض تعتمد على إعطاء المثيرات للمتعلم، وتتدرج تحتها طرق الإلقاء والمحاضرة، والعروض، والوسائل السمعية والبصرية، وأحياناً الطرق الاستنتاجية، والاستقرائية والجمعية. والطرق التي تعتمد على المناقشة الموجهة هي الأسئلة والأجوبة، والاستقراء والاستنتاج، وقد يدخل ضمنها التعليم المبرمج القائم على التفاعل بين المتعلم والمعلم.

أما الطرق التقنية الكشفية فهي التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم، وما يبذله من جهد في كشف المعلومات الجديدة، دون ن يعطي مثيرات كثيرة.

وقد تصنف طرق التدريس حسب الجهد المبذول في كل طريقة، فتقسم الطرق في ثلاث مجموعات:

- أولها: تشمل الطرق التي يتحمل المعلم وحده العبء فيها دون مشاركة من المتعلمين.
- وثانيها: تشمل الطرق التي يتقاسم العبء فيها المعلم و المتعلمين.
- وثالثها: تشمل الطرق التي يتحمل المتعلم وحده العبء فيها ويناقشه المعلم فيم توصل إليه من نتائج.

وتصنف طرق التدريس من حيث إنها نشاط تعليمي يشترك فيه المتعلم والمعلم إلى ثلاث مجموعات: الطرائق الكلامية، والطرائق الإيضاحية، والطرائق العملية: فالطرق الكلامية تعتمد على الكلمة، ويتم من خلالها تنظيم عملية إدراك الكلام الشفهي أو الكتابي: ومن أشهر هذه الطرائق القصة، والشرح والوصف، والمحاضرة، والقياس، والاستقراء، والمناقشة، أما الطرق الإيضاحية فهي تعتمد على أن مصادر المعلومات هي الإيضاح المادي أو اللفظي. وتشتمل طرق الصور والعرض، السينما المدرسية والرحلات . أما الطرق العملية فأهم مصدر للمعلومات فيها الأفعال العملية والأعمال الكتابية التي ينفذها المتعلمون باعتمادهم على أنفسهم، مستفيدين من إشراف المعلم.

والمتأمل لهذه التصنيفات من طرق التدريس يجد أنها قامت في معظمها على عامل واحد فقط من مجموعة العوامل، التي تقوم عليها عملية التدريس. غير أن ما يهمنا في هذا المقام هو أن ننتقي من هذه الطرق- بصرف النظر عن تصنيفاتها.

وعلى سبيل المثال ما يفيد في تدريس اللغة العربية، وتحسين الطرق القائمة بتوصيفها في شمول ودقة تساعد المعلمين على سلامة تطبيقها وتجنبهم مزالقها. كما أن انتقاء هذه الطرق سينظر إليه في ضوء الوضع الراهن لتعليم اللغة العربية، وفي ضوء طبيعة اللغة العربية وخصائصها نطقاً وكتابة، حتى تجد هذه الطرق المنتقاة سبيلها إلى حيز التطبيق العملي لدى معلمينا الأكفاء.

طرق وأساليب التدريس:

المقصود بالتدريس هو كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريس معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة تلاميذه علي تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف، وهذا يعني أن هناك ظروفاً وإمكانات يجب توفيرها، وهذه الظروف والإمكانات تتمثل في مكان الدراسة ودرجة الإضاءة والتهوية فيه، ومستوى الاهتمام الذي يصل إليه التلاميذ. والكتاب المدرسي والسبورة وأي أجهزة يوفرها داخل الفصل أو أي وسيلة تعليمية يستخدمها في هذا الإطار، وبذلك تصبح الوسيلة التعليمية جزءاً من الإمكانات التي يستطيع المعلم توفيرها في الموقف التعليمي، وهي في هذه الحدود تعد أداة يوفرها المعلم ويتأكد من صلاحيتها للاستخدام بحيث تكون قابلة للتأثير إذا ما تم استخدامها إلى جانب غيرها من الإمكانات المتوافرة في ذلك الموقف.

أما الطريقة فهي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة أو تهيئة موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض الفروض، أو

غير ذلك من الإجراءات، وفي هذه الحالة تصبح الوسيلة أداة مساعدة للمعلم تيسر له استخدام طريقة ما، ومن ثم يمكن القول أن عملية التدريس تضم كلاً من الطريقة والوسيلة، فضلاً عن الظروف التي يهيؤها المعلم لكي تتم عملية التدريس على أفضل نحو ممكن ووفق الأهداف التي سبق له تحديدها.

وكثيراً ما يشيع استخدام مصطلح أسلوب في هذا المجال الأمر الذي يؤدي في الغالب إلى تداخل بينه وبين مصطلح طريقة ومصطلح وسيلة، ولكن يلاحظ أن هناك تباين بين هذه المصطلحات، فقد يستخدم المعلم طريقة ما بأسلوب معين ولنفترض على سبيل المثال أن معلمان يستخدمان طريقة المناقشة في تدريس درس في النهضة الأوروبية الحديثة، واعتمد المعلم الأول في إدارة المناقشة على مجموعة من الصور والرسوم لمظاهر تلك النهضة.

ومن خلال ذلك أخذ يوجه الأسئلة إلى تلاميذه ويستمع إلى إجاباتهم ويشير إلى مواضع الاتفاق والاختلاف بينها، وبينما استخدم المعلم الآخر طريقة المناقشة أيضاً ولكن بأسلوب آخر، مثل الاعتماد على وثائق أو زيارة لمتحف متخصص وإعداد تقارير لمناقشتها في الفصل الدراسي، ويلاحظ في هذا الشأن أنه على الرغم من استخدامهما لنفس الطريقة إلا أن أسلوب ذلك الاستخدام كان مختلفاً، كما أن وسيلتهما كانت مختلفة أيضاً، إذ أن الأول اعتمد على الصور والرسوم، بينما اعتمد الثاني على الوثائق وزيارة المتحف، ولعل هذا يبين لنا الخدود بين هذه المصطلحات، وكيف أن هناك تفاعلات تجرى بين الطريقة والوسيلة في أثناء عملية التدريس.

ولقد لوحظ أن التطبيقات العملية لبعض نظريات التعلم والتعليم أسفرت عن أشكال عديدة للمواد التعليمية مثل الحقائب التعليمية والوحدات النموذجية المصغرة ومواد التعليم بالمراسلة والتعليم المبرمج وغير ذلك من الأشكال، وحينما ظهرت تلك الأشكال في الأفق التربوي تصور البعض أنها تحل محل المعلم في

عملية التدريس، لدرجة أنه أطلق عليها وسائل التعليم الذاتي، اي أن المتعلم يستطيع أن يتناولها منفرداً وأن يسير في دراسته وفق معدله الخاص في التقديم والذي تحدده قدراته وإمكاناته ومدى الفته بموضوع الدراسة، ولكن واقع الأمر هو أن تلك الأشكال ليست مجرد وسائل للتعليم الذاتي.

فبالإضافة إلى ما يتوفر لها من أساليب التجريب العلمي والذي يسمح للفرد بدراستها ذاتياً، إلا أن دور المعلم في التدريس يظل قائماً، فالمتعلم يلجا إليه كلما تعرض لمشكلة أو صعوبة، بالإضافة إلى أن المعلم يتجه في مثل هذه الحالة إلى الاهتمام بالإثارة وزيادة مستوى الدافعية لدى المتعلمين مما ييسر له التقدم في الدراسة والإقبال المتزايد عليها.

وهذا يعني أن تلك الأشكال في إطار الممارسة ليست سوى تفاعلاً بين الوسيلة والطريقة بأسلوب معين.

وإذا كانت تلك هي طبيعة العلاقة التفاعلية التكاملية بين الطريقة والوسيلة فهما يتفاعلان ككل مع كل من الأهداف والمحتوى، والمقصود بذلك أن المعلم حينما يختار طريقة معينة ووسيلة تتكامل وتتفاعل معها فليس من المعقول مثلاً أن يختار طريقة ووسيلة لتدريس درس ما وهما لا يصلحان لتحقيق أهدافه، ومثال ذلك أنه لو كان يخطط لتدريس درس يستهدف من ورائه تدريب تلاميذه على بناء الجداول واستيفاء بياناتها وإدراك ما يوجد من علاقات وتفسيرها، لا يمكن أن يتصور صلاحية طريقة يتم من خلالها إعطاء معلومات أو تعليمات حول هذه الأمور، فحصيلة هذا الاتجاه في الغالب هو حفظ التلاميذ لتلك المعلومات والتعليمات دون اكتساب تلك المهارة وهو ما يطلق عليه "الببغاوية" حيث يستطيع المتعلم أن يردد وأن يكتب ما لقن إياه من معلومات، بينما يفشل في إجراء تلك العمليات مرات عديدة حتى يستطيع أن يصل إلى درجة مناسبة من التمكن.

ولا يستطيع المعلم بطبيعة الحال أن يصل إلى ذلك إلا إذا كان قادراً على إدراك طبيعة المادة المتعلمة والهدف المرجو من وراء تدريسها، على أنه يرتبط باختياره للطريقة المناسبة أيضاً، أي أنه لابد من أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

١- ما الطريقة المناسبة لتحقيق هذا الهدف؟

٢- ما الوسيلة المناسبة لتحقيق هذا الهدف؟

٣- ما مدى التكامل والتفاعل الذي يمكن أن يحدث بين الاثنين أثناء التدريس؟

وقد يكون هناك أكثر من طريقة وأكثر من وسيلة تصلح لتحقيق ذلك الهدف، وفي نفس الوقت قد لا يكون هناك سوى طريقة ووسيلة واحدة لتحقيقه، على أنه تجدر الإشارة إلى أنه ليس بالضرورة أن يختار المعلم أي وسيلة يستخدمها أثناء التدريس، فالوسيلة واستخدامها ليس غاية من الموقف التدريسي، ولعل ما دفعنا إلى الإشارة إلى هذا الأمر هو أنه قد لوحظ أن كثيراً من طلاب كليات إعداد المعلم يستخدمون في تخطيطهم لدروسهم في فترات التربية العملية وسائل ليست لها علاقة مباشرة بالموضوعات المراد تدريسها، وهذا الأمر يؤدي في معظم الأحوال إلى عدم تحقيق أهداف الدرس، بل ويكون من عوامل التشتت بالنسبة للتلاميذ.

إن الأساسيات التي يقوم عليها المنهج تؤثر في تلك المقومات، فلقد سبق أن أشرنا إلى تأثيرها في الأهداف والمحتوى، وفي هذا المجال نضيف إليها مجالاً آخر لتأثيرها، وهو الطرق والوسائل وهذا يعني أن المعلم في تحديده للطريقة والوسيلة اللتين يختارهما لتدريس دور ما يجب أن يكون واعياً بأنهما لا ينبعان من فراغ، كما أنهما لا يستخدمان في فراغ، وفي ضوء ذلك يصبح المعلم في موقف يكون عليه اتخاذ قرار بشأن الطريقة والوسيلة اللتين يقع عليهما اختياره لكي يدرس كل درس من دروسه، فالمسألة في أساسها قرار علمي

يعتمد في جوهره على مدى الوعي بنوع الهدف ومستوى وبمدى الوعي لطبيعة المحتوى وتركيبه الداخلي.

ومن ثم يصبح قادراً على إصدار القرار السليم، ولذلك كثيراً ما يشعر طلاب معاهد إعداد المعلمين بالاهتمام الواضح مرجعه إلى أن التدريب الميداني لمعلم المستقبل يعني ضمن ما يعني تدريبه على اتخاذ قرارات من هذا النوع، ومن ثم فإن عملية إعداد الدروس ليس من قبيل التعنت أو فرض لعمل من أعمال السخرية.

ويلاحظ أن البعض يتصور أن جودة المحتوى وسلامة تنظيمه في ظل فلسفة أو أخرى يعني صلاحية المنهج عند المستوى التنفيذي، وواضح أن هذا الأمر يعتمد في المقام الأول على مدى كفاءة المعلم، إذ أن المنهج الجيد من حيث أهدافه ومحتواه ومستواه وتنظيمه لا يعني شيئاً بدون توافر المعلم الجيد والمتمكن من مهنته، والمقصود بالتمكن من المهنة هنا هو وعيه بالكفايات المطلوبة في هذا المجال معرفة وسلوكاً، ولقد غالى البعض في هذا الأمر مما ترتب عليه نقل بعض المناهج عن دول متقدمة لها خبراتها الطويلة في هذا الشأن، ولقد كانت الفكرة الكامنة وراء ذلك هي نقل التقدم من مجتمع إلى آخر، وهو الأمر الذي لا يمكن قبوله أو تصوره من الناحية العلمية، وإذا أنه بالإضافة إلى كون تلك المناهج المنقولة تمثل ثقافات وفلسفات مغايرة، فهي بالإضافة إلى ذلك وجدت في إطار يوجد فيه معلم مغاير من حيث أسلوب إعداده، وبالتالي مغايرة في الكفايات المهنية اللازمة لتناول المنهج على المستوى التنفيذي، وهذا يؤدي في أغلب الأحوال إلى عدم تحقيق تلك المناهج المنقولة للأهداف المتوقعة من ورائها، وعندئذ نجد أن الاتهام يوجه إلى المنهج، بينما الخطأ يكمن أساساً في نوعية المعلم والفلسفة الكامنة وراء إعداده وأساليب ذلك الإعداد وأهدافه، ونعني بذلك أن العيب يرجع إلى فقدان المعلم للكفايات اللازمة في هذا الشأن، وغني عن البيان أن المعلم بحكم أنه يمثل العنصر البشري في المواقف التعليمية لا

يمكن الاستغناء عنه في أي شكل من أشكال التجديد التربوي الذي يترجم إلى مواد تعليمية تختلف أشكالها و تنظيماتها وأساليب عرضها واستخدامها ، فالمعلم لا يزال هو قائد الموقف التعليمي ومديره موجهه، فهو الذي يخطط للدرس، وهو الذي يحدد مستوى الدافعية الواجب توفره لدى تلاميذه ليبدأ في تنفيذ درسه ، وهو الذي يجرى التفاعلات اللفظية وغير اللفظية في ذلك الموقف، وهو الذي يصحح المفاهيم وينمي الاتجاهات والقيم ويكسب العادات والمهارات، وهو أمر يحيط الشك بإمكانية تحقيقها على صورة سليمة من خلال أشكال للمواد التعليمية يتناولها الفرد دون عون من المعلم.

ولقد أدى ذلك الأمر إلى ظهور اتجاه جديد في مجال إعداد المعلم، استهدف في جوهره تطوير أدائه في التدريس، وهذا الاتجاه يعتمد على فكرة كفايات المعلم، ولذا نشأت برامج لإعداد المعلم مستندة إلى هذه الفكرة وهي برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات حيث يتم حصر الكفايات اللازمة للمعلم في مهنته ثم يتم تناول تلك الكفايات بقصد تحليلها إلى مكوناتها الفرعية ، وفي ضوء ذلك يتم بناء برامج إعداد المعلم على أساس منها ، بحيث يؤدي تعلم تلك البرامج إلى تخريج معلم متمكن من تلك الكفايات، على أن النقد الذي يوجه إلى هذا الاتجاه هو أن إعداد المعلم على هذا النحو يفتقد هو الآخر للعنصر الفعال، وهو العنصر البشري، إذ أن تعلم تلك الكفايات يعتمد فيه الطالب على الدراسة الذاتية، حيث يقل قدر تفاعل الطالب مع معلمه إلى أدنى درجة ممكنة، وهو الأمر الذي يترتب عليه تجاهل لمسألة النمو في النواحي الوجدانية الأساسية واللازمة لنجاح معلم المستقبل في مهنته، ومع ذلك فهناك مراكز البحوث العلمية والكليات الجامعية التي تسعى إلى توفير فرص للتفاعل بين معلم المستقبل ومعلمه في أثناء دراسته لتلك البرامج تلافياً لهذا النقص وتجويداً لنوعيته.

وإذا كان هناك من الفرص العديدة التي تتاح لطالب كليات التربية لكي يتعلم كيفية التدريس من خلال برامج نظرية وميدانية، فإن هذا لا يعني أن ما يتعلمه هو نهاية الطريق، ولكن واقع الأمر أنه بداية الطريق والحد الأدنى الذي يمكن إلحاقه بالمهنة حينما يتمكن منه، وبالتالي فإن نموه في أثناء ممارسته للمهنة يعد شيئاً على درجة كبيرة من الأهمية، فهو مطالب بأن يفكر ويبتكر ويجدد ويطور ويقارن بين أدائه في التدريس وأداء غيره من المعلمين تطويراً لذاته ولأدائه في هذه المهنة، وهذا الأمر يعني في جملته أن المعلم ليس مجرد مادة يعرفها تماماً، ولكنه يعني أساساً معرفة تلك المادة وكيفية تدريسها والوسائل التي يمكن أن تساعده في هذا الشأن.

ولقد لوحظ أن الكثير من المعلمين يتساءل عن أفضل الطرق والوسائل لتدريس درس ما، بل إن البعض يذهب إلى حد أبعد من هذا فيؤكد أن الطريقة "س" هي أفضل طريقة لتدريس مادة من المواد الدراسية، وهذا الحكم القاطع خاطئ في أساسه، فالطريقة "س" حينما تصلح لتدريس درس ما، قد تكون هي ذاتها أسوأ طريقة في تدريس درس آخر، وهذا الآخر يدعونا إلى محاولة تحديد للشروط الواجب توافرها في الطريقة والوسيلة المختارة لتدريس درس ما استقراءاً مما سبق. وهذه الشروط هي:

[١] ملائمة الطريقة والوسيلة للهدف المحدد:

فكما سبق القول أن اختيارهما يجب أن يتم في ضوء الهدف المحدد للدرس، ويلاحظ هنا أن الغموض، وعدم التحديد حينما يصبحان سمتان في الأهداف، نجد أن المعلم يكون أكثر قابلية لتشتت والارتباك فيما يختاره منا لطرق والوسائل، فحينما يكون من بين أهداف درسه هدفاً مثل: "غرس الشعور القوي في نفوس التلاميذ" أو "أن يدرك التلاميذ العوامل المشتركة بين الوحدتين الإيطالية والألمانية من ناحية ومحاولات الوحدة العربية من ناحية

أخرى، إن مثل هذه الأهداف تجعل المعلم في حيرة من أمره ولا يعرف كيف يصل إلى قرار في صدد اختيار طريقة ووسيلة للتدريس، فهل يصلح لتحقيق الهدف الأول أن يقرأ الدرس على مسامع التلاميذ أو يلقيه على مسامعهم؟، أم أن الأفضل مناقشتهم في مشكلة يشعرون بها في هذا الصدد؟ أم يطلب من تلاميذه عمل مشروع دراسي يقومون فيه بدراسة الحركات القومية في فترة ما، أم غير هذا وذاك؟ ونفس الأمر ينطبق على الوسيلة، هل من الأفضل الإتيان بتسجيلات صوتية للاستماع إلى أحد الساسة أو المعلقين السياسيين في هذا الأمر ومناقشتهم فيه، أم أن الأفضل هو استخدام خريطة سياسية للوطن العربي، أم غير هذا وذاك؟ إن مثل هذا الجو من الارتباط يمكن أن تخف حدته إلى حد بعيد لو أن الهدف تمت صياغته على نحو محدد ودقيق كما سبق أن بينا في الجزء الخاص بالأهداف.

[٢] ملاءمة الطريقة والوسيلة للمحتوى:

إن كان مدى ملاءمة الطريقة والوسيلة للهدف المحدد شرطاً أساسياً يجب توافره فيهما، فإنه يصبح من المنطقي ملاءمتها للمحتوى الذي يقوم المعلم بالتخطيط لتدريسه، إذ أن المحتوى كما سبق القول يعد ترجمة للأهداف فكما أن محتوى المنهج ترجمة لأهدافه، كذلك فإن محتوى الدرس اليومي يعد أداة لتحقيق الأهداف المحددة له.

ومن ثم فإن الطريقة والوسيلة هما أداتين مساعدتين لتحقيق الأهداف، وبالتالي فإن تعرف طبيعة المحتوى وتركيبه وعلاقته يعد أمراً ضرورياً، حيث إن ذلك الأمر يجعل المعلم في موقف أفضل يستطيع فيه أن يختار المناسب ويستبعد غير المناسب، هذا لا يتوافر له دون وضوح طبيعة ذلك المحتوى، فإذا كان المحتوى يحتوي على سبيل المثال بعض المفاهيم والتعميمات فإن هذا الأمر يفرض على المعلم أن يتعرف أولاً على مستوى تلك المفاهيم والتعميمات لدى

التلاميذ، ونواحي الصواب والخطأ فيها، وذلك قبل البدء في تدريس ذلك المحتوى.

وعندئذ يصبح عليه أن يختار الطريقة المناسبة والتي قد تبدأ بإعطاء أمثلة متنوعة للتوصل إلى المفهوم أو التعميم، وقد يرى أنه من الأفضل تقديم المفهوم أو التعليم، وتعريفه أولاً ثم تقديم الأمثلة لذلك، وقد يرى أن يمزج بين الطريقتين، في تدريس ذلك المحتوى، وكذلك الأمر بالنسبة للوسيلة، فقد يرى أنه من المناسب عرض شرائح للأمثلة في البداية، وقد يرى أن يؤجل ذلك إلى مرحلة ما بعد دراسة تعريف المفهوم ، وإلى جانب ذلك قد يرى أن يبدأ الأمر بتوجيه أسئلة لتلاميذه ليأتوا بأمثلة لمفهوم ما، على أن يستتبع ذلك بعرض فيلم متحرك أو نموذج أو عينات إثراء لتلك الأمثلة وصولاً إلى المفهوم أو التعليم الحاكم لتلك المجموعة من المفاهيم أو التعميمات التي يشتمل عليها محتوى الدرس.

[٣] ملاءمة الطريقة والوسيلة لمستويات التلاميذ:

بمعنى أن المعلم في هذا الشأن لا يختار أي طريقة أو أي وسيلة لتدريس درسه، وإنما يخضع هذا الاختيار لمدى وعيه بتلاميذه من حيث خبراتهم السابقة، والمتوافرة لديهم من المفاهيم وثيقة الصلة بالموضوع المزمع تدريسه واتجاهاتهم نحو المادة وحاجاتهم وتوقعاتهم من دراستها، كما يخضع هذا الاختيار أيضاً لمدى وعيه بالعمليات المعرفية التي يستطيع التلميذ ممارستها في أثناء التدريس، ومن ثم يصبح وعي المعلم باتجاهات نظريات التعليم والتعلم وما تحتوي من مفاهيم ومبادئ على درجة كبيرة من الأهمية في هذا المجال، ومثال ذلك أنه حين توصل بياجيه إلى مراحل النمو العقلي لدى الصغار وقارن بينهما وبين صورتها لدى الكبار اجتهد التربويون للبحث عن أكثر الطرق والوسائل ملاءمة لتدريس المواد المدرسية المختلفة، ومن ثم أصبحت المسألة جهداً يبذل لدراسة الشروط المناسبة لأحداث التعلم المثمر.

ومن هنا جاء اهتمام الباحثين في ميدان الطرق والوسائل ونفس الشيء ينطبق على خبرات التلاميذ وخلفياتهم الثقافية التي كثيراً ما يشعر المعلم بفرق بينهما، وعندئذ يشعر أن طريقة ووسيلة واحدة لا تكفيان لتعليم مجموع التلاميذ، ومع ذلك فهو يستطيع أن يلمس أن هناك نواح شائعة أو عامة بين الجميع لأنهم ينتمون إلى أصل واحد وثقافة رئيسية واحدة، إلى جانب بعض النواحي الخاصة والتي تفرضها الثقافات الفرعية الأخرى، ومن ثم يستطيع أن يستخدم أكثر من طريقة وأكثر من وسيلة في الدرس الواحد لمحاولة تلافي تلك الفروق وبحيث تتاح الفرص للجميع للمشاركة في الموقف التعليمي وتحقيق أهدافه.

ولعله يلاحظ أن هذه المشكلة تبدو بشكل واضح في المجتمعات التي تضم جنسيات مختلفة، وهو الأمر الذي لا يزال يمثل مشكلة أمام المؤسسات التربوية ومراكز البحوث في تلك المجتمعات، وخاصة الأمر في هذا الشأن هو أن الطريقة والوسيلة اللذين يختارهما المعلم يخضعان إلى جانب المحددات السابقة إلى المتعلم وقدراته وإمكاناته وخبراته السابقة.

بل إن المعلمون في بعض البلدان المتقدمة يحاولون التعرف على الخلفيات الثقافية لتلاميذه ومفاهيمهم واتجاهاتهم وقيمهم قبل البدء في عملية التدريس، حتى تتم في إطار من وضوح الرؤيا بحيث يدرك المعلم نوعية التلاميذ الذين يتفاعل معهم في أثناء المواقف التعليمية.

[٤] مدى مشاركة المتعلم:

والمقصود بذلك هو أن الطريقة أو الوسيلة التي يجب أن يتضمن استخدامها على فرص يمارس فيها المتعلم أدواراً معينة، ولعلنا نلاحظ أن الطريقة المعتادة في التدريس قوامها هو أن يقوم المعلم بعرض نقاط الدرس بينما ينحصر دور المتعلم في الاستماع، ونفس الشيء ينطبق على الحالة التي يستخدم فيها المعلم وسيلة ما،

إذ يقوم بنفسه بعرض ما تحتويه من معارف ومعلومات دون أن يشارك المتعلم في ذلك.

هذا وقد يستخدم المعلم وسيلته المختارة في أثناء عرض نقاط الدرس، وبذلك تصبح طريقة الإلقاء من هذه الزاوية هي الطريقة التي تصلح لتعليم كل شيء ومن ثم لا تتاح للمتعلم فرص المشاركة في المواقف التعليمية، وبالتالي تقل فرص التفاعل بينه وبين المعلم من ناحية، وبينه وبين المادة التي يحتويها الدرس من ناحية أخرى، ولذلك فإنه من الشروط الواجب توافرها في الطريقة أو الوسيلة إتاحتها فرص المشاركة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ.

وقد يتساءل البعض عن كيفيّة تحقيق هذا الأمر والمعلم في عجلة لإنهاء مقررات طويلة يتم توزيعها عادة على شهور وأسابيع العام الدراسي، إن هذا التساؤل يكون في محله في حالة واحدة وهي اعتبار المحتوى الدراسي غاية في حد ذاته، وعندئذ فقط يصبح تلقينه التلاميذ إياها أمراً حيوياً، ويصبح استيعابهم وترديدهم لها هو الهدف النهائي، وبذلك يصبح المعلم غير مطالب بأكثر من ذلك، ولكن ماذا يكون موقف المعلم والجميع ينادي بأن وظيفة المعلم هي تربية الأبناء تربية شاملة؟ إن تلك الأهداف تحتوي على الكثير من جوانب التعلم، فهي تهتم بتنمية النواحي المعرفية لدى المتعلم، وهي في مجملها تعني الفرد كيف يفكر، وهي تهتم أيضاً ببناء الاتجاهات والقيم وإكساب العادات السلوكية السليمة وتعلم مهارات حركية واكتساب نواحي تذوق وأوجه تقدير.

إن كل تلك النواحي التي تشتمل عليها أهداف المناهج تعني أنه لا سبيل إلى ذلك دون استخدام طرق ووسائل يحمل فيها المعلم مسئولية أدوار عديدة، ومثال ذلك أن المعلم يستطيع توجيه تلاميذه إلى قراءة قصة أو نص أو دراسة جدول أو إحصائية أو رسم بياني متعلق بأحد الدروس، بحيث تستخدم كمحور لمناقشة وتوجيه الأسئلة، وقد يلجأ إلى تكليف البعض بالكتابة حول موضوع معين

بناء على ما تبينه من اهتماماتٓ لديهم، على أن يستتبع ذلك باستخدام تلك الكتابات كمادة لتعليم التلاميذ كيفية التحليل والمقارنة وإدراك العلاقات والاستنتاج.

ونفس الشيء ينطبق على اختيار الوسيلة واستخدامها، فالمتعلم يحتاج في تعلمه إلى المواقف المثيرة والتي تتاح له فرصة الاشتراك فيها، وبذلك يصبح من المفيد إشراك التلاميذ في هذه العملية، بل وربما يشتركون مع المعلم في التخطيط لوسيلة ما وتنفيذها فضلاً عن استخدامها وصيانتها وبذلك يمكن القول أن مثل تلك الفرص تستهدف إكساب المتعلم اتجاهات ومهارات بالإضافة إلى الحقائق والمعارف والمفاهيم التي يشتمل عليها المحتوى الدراسي.

[٥] مدى التنوع:

والمقصود به هو الا يظل المعلم معتمداً على طريقة أو وسيلة واحدة في تدريس دروسه، ذلك أن هذا الأمر يقلل من مستوى اهتمام التلاميذ ودافعيتهم، إذ أن المتعلم في حاجة دائماً إلى إثارة مواقف أو مشكلات تجعله أكثر استعداداً لتركيز الانتباه، ولقد لوحظ أن بعض الأساتذة على المستوى الجامعي حينما يشعرون في أثناء محاضراتهم بتشتت انتباه الطلاب أو انصرافهم عن موضوع المحاضرة يبدأون في توجيه أسئلة تدعم التفكير بل إن البعض يذهب إلى محاولة إشاعة روح المرح والتنافس باستخدام لعبة تعليمية متعلقة بموضوع المحاضرة.

ولعل هذا الاتجاه يشير إلى المعنى المقصود بالتنوع في هذا السبيل، وهذا يشير أيضاً إلى أن الطريقة أو الوسيلة التي يستخدمها المعلم في جميع دروسه مهما كانت جيدة فإن ذلك لا يعد مبرراً لاستخدامها بصورة متكررة، إذ أن المتعلمين سرعان ما يشعرون بالملل وخاصة أن التدريس يسير على وفق نمط واحد أو على وتيرة واحدة.

وبذلك ينصح الطالب عادة فترة التدريب العملي بأن يستخدم في بداية كل درس مدخلاً مختلفاً عن المداخل التي سبق له استخدامها في الدروس السابقة، فقد يبدأ مرة بقصة ومرة أخرى بخبر في جريدة يومية، ومرة ثالثة باستخدام صورة أو فيلم، ومرة رابعة بعرض نموذج أو تجربة وغير ذلك من المداخل، ولا يقتصر هذا الأمر بطبيعة الحال على بداية الدرس ولكنه ينسحب أيضاً على جميع مراحلة مما يضمن جذب انتباه التلاميذ طوال عملية التدريس، ومما يجعل الجميع في موقف تنافس يؤدي إلى تعلم الجميع تعلماً مثمراً يحقق أهداف الدروس اليومية.

على أنه يلاحظ أن الأساليب التي تستخدم في طرق التدريس هي التي تجعلها متميزة، فقد تستخدم المحاضرة مثلاً في تنمية المفاهيم في تعليم الصغار و الكبار ولكن مع الاختلاف في مكونات كل من الأسلوبين، فقد يكثر المعلم في الحالة الأولى من الأمثلة الملموسة وعقد المقارنات وتحديد الخصائص المشتركة، بينما قد لا يحتاج إلى كل ذلك مع تلاميذ مرحلة عمرية متقدمة ولديهم خبرات أكثر فيكتفي بمجرد ذكر أمثلة، وفي ضوء ما سبق سنحاول أن نعرض بشيء من الإيجاز لأبرز طرق التدريس.

أولاً: أساليب تعتمد على المعلم والمتعلم:

المناقشة:

هي طريقة تقوم في جوهرها على الحوار، وفيها نعتمد على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة، فيوجه المعلم نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدماً الأسئلة المتنوعة وإجابات التلاميذ لتحقيق أهداف درسه. ففيها إثارة للمعارف السابقة، وتثبيت لمعارف جديدة، والتأكد من فهم هذا وذاك. وفيها استثارة للنشاط العقلي الفعال عند التلاميذ، وتنمية انتباههم، وتأكيد تفكيرهم المستقل.

والمناقشة في أحسن صورها اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات، أو قضية من القضايا ودراستها دراسة

منظمة، بقصد الوصول إلى حل للمشكلة أو الاهتداء إلى رأي في موضوع القضية. وللمناقشة عادة رائد يعرض الموضوع، ويوجه الجماعة إلى الخط الفكري الذي تسير فيه المناقشة حتى تنتهي إلى الحل المطلوب.

ومن مزايا المناقشة الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء الجماعة، والتدريب على طرق التفكير السليمة، وثبات الآثار التعليمية، واكتساب روح التعاون والديمقراطية وأساليب العمل الجماعي والتفاعل بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ بعضهم والبعض الآخر، وتشمل كل المناشط التي تؤدي إلى تبادل الآراء والأفكار.

ويمكن للمعلم اتباع الخطوات التالية لاستخدام هذه الطريقة.

١- أن يحدد الموضوع الذي سوف يناقشه مع التلاميذ وعناصر هذا الموضوع وأبعاد كل عنصر.

٢- أن يعد مجموعة من الأسئلة المرتبة التي تعطي إجاباتها معلومات كافية عن كل عنصر من عناصر الموضوع.

٣- أن يلقي المعلم هذه الأسئلة بترتيب إعدادها نفسه على التلاميذ وينقح إجاباتهم ويبلورها.

٤- أن يربط المعلم في نهاية الحصة بين المعلومات الخاصة بكل عنصر من عناصر الموضوع وبعضها في كل له معنى.

وتصلح المناقشة في جميع المراحل التعليمية، وتأخذ في الصفوف العليا- خاصة في المرحلة الثانوية- صورة الجدل وتبادل القضايا والاتفاق حول رأي موحد في أحد الموضوعات المطروح للجدل، والتي تستخدم أسئلة تتناول جوانب الموضوع المدروس.

ويعتمد نجاح المناقشة على تحديد موضوعها بدقة ووضوح؛ بحيث تكشف للتلاميذ الخطوات المراد إنجازها.

ومن عيوب طريقة المناقشة عدم صلاحيتها إلا للجماعات الصغيرة، وتحديد مجالها بالمشكلات والقضايا الخلافية، وطول

الوقت الذي تستغرقه دراسة الموضوع، والافتقار في كثير من الأحيان إلى الرائد المعلم الذي يتيح الفرصة لكل عضو؛ لكي يعطي ما عنده، مع التقدم المستمر في سبيل الوصول إلى الغرض الذي تسعى إليه الجماعة. ويمكن التغلب على هذه العيوب باختيار الموضوعات التي تسمح طبيعتها بالمناقشة، وتتقاسمه الجماعة، دون أن يستأثر بالقيادة أو يحتكر الحديث، وبالإعداد السابق للمناقشة عن طريق جمع المعلومات المطلوبة، وتحضير الوثائق اللازمة وتسجيل بعض مناقشات الجماعة ثم إعادتها على أسماع الجماعة، ومناقشة نقاط الضعف والقوة في الطريقة التي سارت بها هذه المناقشات.

وللمناقشة أنواع مختلفة هي:

أ- المناقشة التلقينية:

تؤكد هذه الطريقة على السؤال والجواب بشكل يقود التلاميذ إلى التفكير المستقل، وتدريب الذاكرة، فالأسئلة يطرحها المعلم وفق نظام محدد، يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة، ويثبت المعارف التي استوعبها التلاميذ ويعززها، ويعمل على إعادة العلاقات بين هذه المعارف. وهذا النوع من المناقشة يساعد المعلم أن يكتشف النقاط الغامضة في أذهان التلاميذ، فيعمل على توضيحها بإعادة شرحها من جديد أو عن طريق المناقشة؛ فالمراجعة المستمرة للمادة المدروسة خطوة خطوة تتيح الفرصة أمام التلاميذ لحفظ الحقائق المنظمة، وتعطي المعلم إمكانية الحكم على تلاميذه في مدى استيعابهم للمادة الدراسية.

ب- المناقشة الاستكشافية الجدلية:

يعتبر الفيلسوف سقراط أول من استخدم هذه الطريقة؛ فهو لم يكن يعطي تلاميذه أجوبة جاهزة، ولكنه كان بأسئلته تارة ومعارضته تارة أخرى يقودهم إلى اكتشاف الحلول الصحيحة.

كما أن هدفه لم يكن إطلاقاً إعطاء التلاميذ المعارف، وإنما كان إثارة حب المعرفة لديهم، وإكسابهم خبرة في طرق

التفكير التي تهديهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة. وقد سمي هذا الشكل التوليدي للمناقشة بالطريقة السقراطية.

وفيما يطرح المعلم مشكلة محددة أمام تلاميذه، تشكل محوراً ت دور حوله الأسئلة المختلفة الهدف، فتوقظ فيهم هذه الأسئلة معلومات سبق لهم أن اكتسبوها، وتثير ملاحظتهم وخبرتهم الحيوية، ويوازي التلاميذ بين مجموعة الحقائق التي توصلوا إليها، حتى إذا أصبحت معروفة وواضحة لديهم يبدأ هؤلاء في استخراج القوانين والقواعد وتعميم النتائج، وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه ويدرسون أوجه الترابط وأسباب العلاقات، ويستنتجون الأجوبة عن الأسئلة المطروحة بطريق الاستدلال المنطقي. وبهذا يستوعبون المعارف بأنفسهم دون الاستعانة بأحد.

وهناك أنواع أخرى من المناقشة، هي:

جـ المناقشة الجماعية الحرة:

وفيها يجلس مجموعة من التلاميذ على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعاً ويحدذ قائد الجماعة؛ المدرس أو أحد التلاميذ أبعاد الموضوع وحدوده. ويوجه المناقشة؛ ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة، ويحدد في النهاية الأفكار الهامة التي توصلت لها الجماعة.

د الندوة:

تتكون من مقرر وعدد من التلاميذ لا يزيد عددهم عن ستة يجلسون في نصف دائرة أمام بقية التلاميذ. ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها؛ بحيث يوجد توازناً بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع. وبعد انتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها، ويطلب من بقية التلاميذ توجيه الأسئلة التي ثارت في نفوسهم إلى أعضاء

الندوة، وقد يوجه المقرر إليهم أسئلة أيضاً، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.

والمناقشة من الطرق الفعالة في تدريس اللغة العربية، بحيث تنمي معلومات التلاميذ وثروتهم اللغوية،-وتحثهم على البحث والاطلاع، وتكسبهم مهارة المناقشة، وتعودهم التعبير عن رأيهم وحسن عرض وجهة نظرهم، وتبادل وجهات النظر، واحترام رأي الآخرين. كما أن استخدام الأسئلة والأجوبة يشد التلاميذ نحو الدرس، ويشعرهم بأثر مساهمتهم في سيره.

غير أن هذه الطريقة صعبة التطبيق؛ لأنها تتطلب من المعلم مهارة ودقة في إعداد الدرس، وعناية خاصة بالأسئلة من حيث الصياغة والترتيب المنطقي بما يناسب فهم التلاميذ.

كما أن المناقشة تحتاج إلى زمن طويل حيث يسير الدرس ببطء، والاستخدام السيئ لها يبعثر المعلومات، ويفقد الدرس وحدته: ولذلك فهي تحتاج إلى معلم جيد، يمتلك مهارات التدريس والمفاهيم والمعارف الجديدة، والقدرة على التفكير المنطقي، وقيادة المناقشة ليشارك أكبر قدر من التلاميذ، وتقريب الحقائق إلى التلاميذ رغم الفروق الفردية.

كما يجب أن يتمكن المعلم من فن السؤال بمعنى:

أن يكون السؤال واضحاً بسيطاً موجزاً في صياغته: ليثير التلاميذ في أقصر وقت ممكن إلى شيء محدد.

أن تكون هناك علاقة منطقية بين السؤال المطروح، وما سبقه من أسئلة بحيث يسير الدرس في نظام متتابع يثير نشاط التلاميذ، ويساعدهم على حسن الفهم.

و أن تكون لغة السؤال واضحة سليمة محددة؛ لتكون استجابات التلاميذ متقاربة أو واحدة: لأنه لا يحتمل إلا تأويلاً واحداً.

أن يكون إلقاء السؤال بلغة سليمة وبشحنة انفعالية مناسبة تستثير التلميذ، وتحفزه إلى البحث والإجابة.

ألا يعتمد السؤال عند إلقائه إلى مفاجأة التلميذ وإرباكه.

أن توزع الأسئلة توزيعاً عادلاً على أساس عشوائي، حتى يضمن المعلم المشاركة الفعالة لكل التلاميذ وشد انتباههم ناحية الدرس.

أن تتنوع الأسئلة؛ لتستثير معارف قديمة سبقت دراستها، وتثبيت معارف جديدة، وتطبيق هذه المعارف وتلك.

معنى ما سبق أن الأسئلة تهدف إلى وضع التلميذ في موقف مشكل يجعله يفكر ويبحث ويكشف الحل المطلوب.

.تمثيل الأدوار:

تقمص الأدوار مدخل حيوي للتدريس يمكن أن يتم بتحويل الفصل إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دوراً، ويتصرف بناء على أبعاد هذا الدور، سواء اتخذ التمثيل مواقف اجتماعية يتحرك من خلالها التلاميذ، أم مواقف تاريخية لشخصيات لها أبعادها الحضارية أو السياسية أو العسكرية أو الدينية، فمن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس التلميذ اللغة في جو يقترب به من مواقف الحياة العادية التي يعيشها، ويمارس اللغة من خلالها فيؤدي وظائفها في الفهم والإفهام.

من خلال هذه المواقف المسرحية يمارس أنماطاً لغوية وكلمات وجملاً وأساليب مما يسمعه أو يتحدث هو أو غيره به داخل المجتمع. ومن خلال هذه المباريات اللغوية تزداد ثروة التلميذ اللغوية في شكل كلمات جديدة يستخدمها أو معان جديدة تكتسبها الألفاظ بجوار المعاني التي سبق له أن عرفها. كما أن أفكار التلاميذ تنمو وخبراتهم تزداد وأحاسيسهم تصقل، كل هذه الجوانب تيسر للتلميذ أن يمارس اللغة بنجاح في مواقفها الطبيعية العملية داخل المجتمع.

ولا تقتصر هذه الطريقة على التمثيل وتقمص الأدوار المختلفة، بل تتعدى ذلك إلى اللعب، فاللعب إعداد للحياة المكتملة، فهو يعلم قواعد السلوك، ويعلم استخدام اللغة استخداماً حقيقياً فيه التنغيم

وتلوين الصوت بأنواع الانفعالات، وتقليد أنماط لغوية صادرة عن أشخاص لهم أدوارهم الاجتماعية والمهنية، وقد يكون اللعب فردياً أو جماعياً، وقد صنعت عدة ألعاب تتفق وعمر التلميذ، لها قواعدها وأصولها وأهدافها.

ومن أبرز هذه الألعاب التليفون والبطاقات، وصندوق الكلمات، وتكوين الجمل، وهي تنمي مهارات التلميذ في الفنون اللغوية الأربعة: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة في جو طبيعي تقريباً يدفع التلاميذ إلى ممارسة اللغة عبر هذه المناشط.

تحتاج هذه الطريقة إلى الحركة والنشاط والعمل في الهواء الطلق، وهي لا تتقيد بحجر دراسية، فالدروس يمكن أن تعطي بطريقة تمثيلية في حديقة المدرسة، أو ملعبها، أو مكتبتها، وفيها يكون التعليم شائقاً، ويكون الأطفال سعداء حينما يقومون بتمثيل أدوارهم في دروسهم، وحينما يكونون سعداء يبذلون كل جهدهم في عملهم.

وبهذا يكون التعليم عملياً، ويكون التلاميذ عمليين، ويشعرون بالسرور والغبطة حينما يكلفون بتمثيل رواية، فتراهم يعملون بشوق ورغبة، ويبذلون ما في طاقاتهم، وما في وسعهم؛ ولنجاح تلك الرواية والقيام بكل شيء في إعدادها وتمثيلها، إذا وجدوا تشجيعاً من أساتذتهم وإخوانهم.

بالطريقة التمثيلية يتعلم التلميذ البحث عن الرواية في مراجع مختلفة، بمساعدة المدرس وإرشاده، ثم كتابتها وإعدادها، كما يتعلمون الإلقاء والتمثيل والرجوع إلى التاريخ في الملابس والعادات والآراء والأفكار، ويقبلون النقد، ويعتادون الاعتماد على النفس إذا كانوا في قراءة قطعة تمثيلية، وإعداد ما يلائمها من أزياء وأثاث. وبالطريقة التمثيلية تحيا الدروس من موتها، وتبدو فرصة كبيرة للإقدام والخطابة، والبحث والكتابة، والاعتماد على النفس، وتحمل المسئولية.

إن الأسـاس في التمثيـل الرجـوع إلى الكتـب الأدبيـة والاجتماعية لاختيار روايات أدبية، خلقية اجتماعية، تلائم البيئة والمجتمع؛ ولهذا يجب أن تكون مكتبة المدرسة غنية بما يحتاج إليه التلاميذ من كتب تناسب مستواهم العقلي والعملي، ومن مراجع يسهل عليهم الرجوع إليها، بحيث يشجعون على القراءة والاستعارة، وكتابة الروايات وتمثيلها.

وعلى المدرس معلم أن يرشد التلاميذ إلى اختيار الكتب، والموضوعات التي تصلح للتمثيل، وسيجد من المتعلمين والمتعلمات كثيراً من الرغبة وحب العمل، إذا وجدوا تشجيعاً.

إن الواجب الأول على المعلم أن يوقظ في المتعلم الرغبة في التعلم، ويبث في نفسه حب العلم.

وإذا وجدت هذه الرغبة، وهذا الحب، كان العمل مثمراً، وكانت الدراسة منتجة؛ فيجدون دراسة اللغة عرضاً، وتتسع معلوماتهم اللغوية، وتكثر أفكارهم في أثناء بحثهم، ويعرفون كثيراً عن الأزياء القديمة، والعادات والتقاليد، والحرف والصناعات فتزداد تجاربهم من حيث لا يشعرون، ويفكرون فيما يفعلون، ويرقى أسلوبهم الخطابي والكتابة باستعمال عبارات غيرهم في تمثيلهم، حتى يصير هذا الأسلوب أسلوباً لهم، وهم الذين يقومون بإعداد ملابس التمثيل، ويتغلبون على ما يعترضهم من الصعاب.

فإن غاب أحدهم وجدت في الحال من يتقدم ليقوم بالواجب بدلاً من أخيه، ولا تسأل عن مقدار سرورهم حينما يشعرون بالنجاح في عملهم، وإذا أبدعوا في تمثيل الرواية وجدت أعينا ناظرة، وآذانا مصغية، وعقولاً يقظة منتبهة، ونفوساً مستبشرة.

ومن المهم أن يدرك المعلم أن هناك تفاعلاً بين الطريقة والأسلوب والوسيلة وأن هذا التفاعل يعتمد على متغيرات متعددة، مثل وضوح الأهداف، المحتوى، ومستوى المتعلمين وميولهم ، و الموارد والإمكانات.

ثانياً: أساليب تعتمد على نشاط المتعلم:

(١) أسلوب المشروع:

المشروع هو نشاط تربوي يخطط له الطلاب مع معلمهم لتحقيق هدف منشود، وفي المشروع يقوم الطلاب بنشاطات متنوعة يكتسبون من خلالها بعض الاتجاهات الإيجابية بالإضافة إلى الخبرات الفنية بالمهارات والمعلومات والحقائق و المشروع في الحياة العملية سلسلة من ألوان النشاط يقوم بها الفرد، سواء أكان بمفرده أم متعاوناً مع غيره، تحقيقاً لهدف يسعى إليه، فبناء منزل أو القيام برحلة أو تربية الدواجن أو إنشاء حديقة أو إنشاء جمعية تعاونية، كلها أمثلة لمشروعات مألوفة في حياتنا اليومية.

وقد استخدم المشروع كتطبيق عملي لمنهج النشاط الذي نادى به المربون المحدثون، وارتبط المشروع باسم صاحبه "وليم كلباتريك" المربي الأمريكي الذي دعا لأستخدام هذه الطريقة في التدريس منذ عام ١٩١٨، حيث انتشر هذا الأسلوب في مختلف المدارس الأمريكية وانتقل إلى مختلف بلدان العالم.

ولعلنا نتساءل: ترى هل يمكن أن نكون التربية المدرسية سلسلة من المشروعات كتلك التي يمارسها خارج المدرسة؟

أليست التربية إعداداً للحياة عن طريق الحياة نفسها؟

لقد كان (كلباتريك) يجيب على هذا التساؤل بالإيجاب. وعرض كلباتريك المشروع بأنه "نشاط غرضي تصاحبه حماسة قلبية، ويجرى في محيط اجتماعي" ومن تحليل هذا التعريف نجد أن كلباتريك يؤكد أهمية توافر ثلاثة عناصر أساسية في المشروع.

١- الغرضية:

فشعور المتعلم بالغرض الذي يسعى إليه، وتصميمه على بلوغه يجعله مدركاً لأهميته، مقبلاً على التعلم، راضياً عما يبذله من مجهود حتى يتحقق غرضه وهذا يبين أهمية إتاحة المجال أمام التلاميذ لكي يختاروا مشروعاً يحقق غرضاً حقيقياً من أغراضهم.

أما إذا فرض المعلم على التلاميذ مشروعاً معيناً. فإنه يكون بذلك قد عارض أحد الأركان الأساسية التي تقوم بها فكرة المشروع.

٢ـ الميل والاهتمام (الحماسة القلبية):

وهذا العنصر وثيق الصلة بالعنصر السابق؛ فشعور الفرد بالغرض الذي يسعى إليه، وإيمانه بأهميته، يخلق فيه الاهتمام الذي يعتبر دافعاً قوياً للاستمرار في بذل المجهود حتى ينتهي العمل. وبذلك تضمن المدرسة التي تطبق المشروعات إقبال التلاميذ على أعمالهم، ويزول الجفاء القديم بين التلميذ والدراسة، وهو الجفاء الذي ينشأ عندما تفرض المادة الدراسية وأنواع النشاط على التلاميذ فرضاً، لا تراعي فيه حاجاتهم وميولهم، ولا يساعد على تحقيق أغراضهم.

٣ـ الصفة الاجتماعية:

فالمشروع ينبغي أن يتيح المجال أمام التلميذ لكي يكون علاقات إنسانية ناجحة مع غيره من الزملاء وأعضاء الأسرة المدرسية وأفراد المجتمع، كما يمتد نشاطهم إلى البيئة المحلية التي ينبغي تصبح معملاً للدراسة، ففي نطاق المشروعات يجد المدرس فرصاً كثيرة لتوجيه أنظار التلاميذ إلى مشكلات البيئة التي يعيشون فيها، ولزيادة اهتمامهم بها، والعمل على حلها، والارتفاع بمستوى الحياة فيها.

وقد طبق هذا المنهج في بعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، كما طبق في بلادنا في المدارس النموذجية. ومن المشروعات التي طبقت في المدرسة النموذجية بالقبة: مشروع صنع مستخرجات الألبان- مشروع صيد الأسماك- مشروع إنشاء مكتب بريد- مشروع صيد الفراش.

خصائص المشروع:

يتحدد المنهج في هذا التنظيم بحاجات المتعلمين واهتماماتهم والحاجات والاهتمامات هنا هي التي يشعر بها المتعلمون أنفسهم وليست تلك التي يتصورها البالغون أنهم يحتاجون إليها أو ينبغي أن

يهتموا بها كما يحدث عادة. وبذلك تصبح مسئولية المعلمين في هذا النوع من المناهج ما يلي:

- اكتشاف اهتمامات التلاميذ.
- مساعدة التلاميذ على اختيار أكثر هذه الاهتمامات دلالة وأهمية حتى يقوموا بتنظيم نشاطاتهم حولها.

وليس هذا بالأمر اليسير، وتزيده صعوبة وتعقيداً القدرة على تمييز الحاجات والاهتمامات الأصلية للمتعلمين، عن تلك التي هي مجرد نزوات عابرة فالأولى أكثر استقراراً، وأقرب علاقة لتوجيه نمو المتعلمين بينما الأخيرة مجرد مثيرات عابرة لا ينبغي الانشغال بها ضمن المنهج.

ويرى زيز **Zais** أن هذه الصعوبات في تحديد حاجات التلاميذ واهتماماتهم كانت دافعاً للقيام ببحوث كثيرة في مجال نمو الإنسان في مرحلتي الطفولة والمراهقة لتحديد الحاجات والاهتمامات السائدة في كل مرحلة عمرية لا يسلم بها المعلمون ويبنون المناهج والنشاطات على أساسها، ولكن لكي تساعدهم على الاستدلال على الحاجات الملحة لمجموعات الأطفال والشباب الذين سيتعاملون معهم، وعلى اهتماماتهم. وهذا يساعد على الفهم التام والتأقلم الكامل مع الأطفال والمراهقين وخصائص نموهم. الأمر الذي يبدو ضرورياً عند تنفيذ هذا النوع من المناهج من قبل المعلم.

إن النشاطات في هذا المنهج قائمة على اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم ونتيجة لذلك تتكون لديهم دافعية ذاتية، ولا يحتاجون إلى دوافع خارجية مفروضة أو مصطنعة.

كما يتعلم التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمهارات والعمليات لأنها مهمة بالنسبة لهم ويرغبون في تعلمها وليس لأنها مطلوبة للدراسة في الكلية، أو أنها مطلوبة للنجاح في الامتحانات من قبل المعلمين.

المشروع لا يعد مسبقاً:

حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم هي التي تحد المنهج لذلك، لا يمكن إعداده مسبقاً، كما يحدث في التنظيمات التي تركز على المادة. وبهذا فإن شكل المنهج لا يتحدد إلا عندما يخططه المعلم وتلاميذه معاً، ويحددون الأهداف التي يسعون لتحقيقها، والمصادر التي يرجعون إليها، والنشاطات التي سيقومون بها، ووسائل التقويم التي سيستخدمونها ويستفيدون منها.

هذا التخطيط التعاوني المشترك بين المعلم وتلاميذه سمة أساسية من سمات منهج النشاط لدرجة أنها أصبحت عنواناً له بين رجال التربية. وليس معنى هذا افتقار هذا التنظيم إلى أي إعداد مسبق، بل هناك نوع من الإعداد المسبق يقوم به المعلم. ويؤكد هذا القول ما أشار إليه التربويون في: إن المعلم مطالب بوظائف رئيسية متعددة تتطلب تخطيطاً مكثفاً مثل:

- اكتشاف اهتمامات تلاميذه.
- إرشاد التلاميذ إلى الاختيار السليم والمناسب من بين هذه الاهتمامات.
- مساعدة التلاميذ كمجموعات، وأفراد تخطيط أنشطتهم التعليمية والقيام بها.
- معاونة التلاميذ على تقييم تجاربهم وخبراتهم.

خطوات المشروع:

يمر المشروع بعدة مراحل أو خطوات، ويتطلب تنفيذ كل واحدة منها رعاية خاصة من جانب كل من المعلم والتلميذ. وسوف تكلم عن هذه الخطوات، وما ينبغي أن نتصف به، حتى تتهيأ ظروف النجاح للمشروع. أما هذه الخطوات فهي:

١- تخير المشروع.
٢- وضع خطة المشروع.
٣- تنفيذ المشروع.

٤- الحكم على المشروع.

[١] تخير المشروع: تعد هذه الخطوة أساسية في المشروع، فالاختيار الموفق يمهد سبيل النجاح ويهيئ الفرصة لاكتساب الخبرات المناسبة من جانب التلاميذ أما إذا أسئ اختيار المشروع فقد انهار أساسه، وأصبح بحيث لا يغني عنه حسن القيام بسائر الخطوات الأخرى.

وفيها يقوم المعلم بمناقشة عامة مع طلابه، تساعدهم في الكشف عن اتجاهاتهم وميولهم واهتماماتهم، والخبرات التي يرغبون في الاستزادة منها، وعندما يشعر بتركز اهتمامات الطلاب على موضوع ما، وبرغبتهم في القيام بنشاطات تتعلق بهذا الموضوع، لاستكمال خبراتهم، أو لإشباع حاجاتهم إلى الكشف عن مجال ما، فإن ذلك يعني تحديداً لموضوع المشروع، كما يعني بأن الطلاب هم الأساس في هذا التحديد والاختيار ويراعى المعلم عند توجيه الطلاب لاختيار المشروع ما يلي:

١- أن يكون المشروع متفقاً ميول التلاميذ ومحققاً لأغراضها:

إن الأساس الذي يقوم عليه المشروع هو أن يكون العمل الذي يقوم به التلاميذ متفقاً مع ميولهم ومساعداً على تحقيق ما يهتمون به من غايات وذلك حتى يكون هناك ضمان لإقبال التلاميذ على دراستهم وأنواع النشاط التي تقدمها المدرسة لهم.

وعلى الرغم من اعتراف المربين بأهمية مراعاة قبول التلاميذ في بناء المناهج الدراسية وإعداد الجو المدرسي المناسب، فإن تطبيق هذا المبدأ ومحاولة الإفادة منه عملياً ليس بالأمر اليسير. والاهتداء بميول التلاميذ عند تخير المشروع ليس معناه أن سأل المدرس تلاميذه عما يحبون أن يقوموا به، ثم يتبع رغباتهم، فقد يكون عليه أن يوجه هذه الرغبات وجهة أخرى. فتعبير التلاميذ عن رغباتهم في القيام بمشروع معين لا يكفي مبرراً للقيام به قبل التحقق من قيمته التربوية ومدى مناسبته للغرض الذي اختير من أجله.

ومن ذلك يتبين لنا مدى ما قد يتعرض المدرس له من خطأ في مرحلة اختيار المشروع إذا حسب أن عمله مقصوراً على تبين رغبة التلاميذ ومعرفة عدد المؤيدين والمعارضين من تلاميذ فرقته لمشروع معين.

وقد يكون على المدرس أن يقوم بعمل إيجابي عند تخير المشروع وليس معنى ذلك أن يفرض المشروع على تلاميذه، بل يهيئ من الظروف المناسبة ويقدم من وجهات النظر ما يوجه التلاميذ ويعينهم على حسن الاختيار.

ولقد حدث أن اقترح أحد التلاميذ على أصحابه القيام بمشروع لمحاربة الصراصير، فسخروا منه، وقال بعضهم أن هذا مشروع قذر لأن الصراصير حشرات قذرة.

وهنا تدخل المدرس وساعده تلاميذه على إدراك أضرار الصراصير التي تغشى المنازل فتسبح في أنابيب المراحيض والمياه المستعملة حيث تتلوث أجسامها بالجراثيم، ثم تهاجم أغذيتنا في المطبخ وتلوثها وقد تسبب لنا أضراراً جسيمة.

عندئذ ازداد اهتمام التلاميذ بهذا المشروع، ولم يلبثوا حتى وافقوا عليه بالإجماع. فدرسوا حياة الصرصور وبحثوا عن أكياس بيضة في كل مكان وعملوا على التخلص منها وقاموا بتحضير بعض المركبات لمحاربة الصراصير، كما قاموا بدعاية في مدرستهم ضد الصراصير، فبينوا لغيرهم من التلاميذ أضراراً وطرق مقاومتها. لقد نجح المشروع برغم ما لقيه أول الأمر من معارضة بعض التلاميذ له وسخريتهم منه.

وعلى نقيض ما حدث في هذا المشروع، اختار تلاميذ إحدى الفرق بمدرسة إعدادية مشروعاً لعلم جهاز راديو، وتحمسوا له تحمساً شديداً وعندما رأى المدرس إجماعهم على اختيار هذا المشروع وافقهم على القيام به، ولكنهم لم يلبثوا حتى تبينوا أن صناعة هذا الجهاز تتطلب منهم دراسة فنية تعلو من مستواهم فخبا

ميلهم نحو المشروع، وضعف اهتمامهم به، ولم يجد المدرس بداً من تركه إلى مشروع آخر. ولو أن المدرس تدبر الأمر من أوله، وعاون تلاميذه على إدراك ما غاب عنهم ومن صعوبات لم يحسنوا تقديرها، لما كان هناك مجال لضياع الوقت في عمل لم يستطيعوا إتمامه، وما ترتب على ذلك من شعور بالفشل.

٢- أن يكون المشروع معالجاً لناحية هامة في حياة التلاميذ:

لقد رأينا أنه لا يمكن الاعتماد على اختيار التلاميذ وحدهم لمشروع من المشروعات، إذ أن الميل يدفع إلى هذا الاختيار قد يكون طارئاً، كما أن المشروع قد يكون تافهاً.

وفي بعض الأحيان يختار التلاميذ موضوعاً يمثل ميلاً حقيقياً قد يستمر فترة طويلة من الزمن، ولكنه لا يمس حياتهم، كما يحدث عندما يختار تلاميذ إحدى فرق المدرسة الابتدائية مشروع "تمثيل حياة الإسكيمو" أو "الهنود الحمر" ويقبلون عليه بحماسة ظاهرة ومستمرة من بداية المشروع حتى نهايته. ولكن مثل هذه المشروعات قد ل تستحق ما ينفق فيها من وقت وجهد ونفقات بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وليس معنى ذلك أنها لا تؤدي إلى فائدة، أو أنه ليس لها قيمة تربوية، فمن الممكن أن ينتج عنها كثير من الفوائد أثناء اختيار المشروع ومناقشة خطته وتقسيم العمل بين التلاميذ واتجاههم إلى القراءة في الكتب للوقوف على مميزات حياة الإسكيمو أو الهنود الحمر وعاداتهم وغير ذلك من النواحي الهامة.

ولكن المشكلة في تخير مشروع ما ليست مجرد التحقق من له فوائد فقلما يخلو من الفائدة أي نشاط يقوم به الإنسان في حياته حتى ولو كان خبرة مؤلمة أو تعرضاً لخطر. وإنما المشكلة الحقيقية هي تفضيل الأهم على المهم، بحيث نقدم للتلاميذ في الوقت المحدود الذي يقضونه في المدارس أنسب الخبرات وأكثرها صلة بحياتهم ولزوماً لهم وتهيئة لأسباب نموهم فإذا نظرنا إلى الأمر من هذه الزاوية

فإننا نجد أن دراسة حياة الإسكيمو أو الهنود الحمر ومشكلاتهم لا ينبغي أن تسبق دراسة حياتنا ومشكلاتنا. فإذا كانت رغبة التلاميذ متجهة نحو تمثيل حياة الجماعات أو الشعوب، فمن الممكن توجيه هذا الميل بحيث يدور المشروع حول تمثيل حياة الفلاحين في بلادنا أو حياة العمال أو أهل المدن. تمثيلاً بصور ما تواجهه هذه الفئات من المشكلات، ذات الصلة الوثيقة بحياتنا ويبرز ما تؤديه لنا من الخدمات.

فإذا كان المشروع هو تمثيل حياة الفلاح، فمن الممكن أن يصور هذا المشروع للتلاميذ ما تعانيه هذه الطبقة الكادحة المجاهدة من مشكلات تتعلق بانخفاض مستوى الحياة، وقلة الدخل، ونظام المسكن ونظافته، ومشكلة الأمراض المتوطنة، وأثر عاداتهم وتقاليدهم وأساليب تفكيرهم والخرافات الشائعة بينهم في حياتهم. كما يمكن أن تتيح هذا المشروع فرصة لدراسة ما يمكن عمله للارتفاع بمستواهم ومضاعفة إنتاجهم وتوفير أسباب الراحة لهم، وبذلك يصبح المشروع مثيراً لاهتمام التلاميذ به، ومعالجاً في الوقت ذاته لناحية هامة في حياتهم.

٣ـ أن يؤدي المشروع إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب، وألا يقتصر اهتمام التلاميذ فيه على الإنتاج:

إن القيمة التربوية لأي مشروع تتوقف على مدى ما يهيؤه للتلاميذ من فرص لاكتساب الخبرة المفيدة. وكثيراً ما يحدث عندما يختار التلاميذ مشروعاً إنتاجياً مثل صناعة الصابون، أو عمل الروائح العطرية أو صناعة مستخرجات الألبان، أن يكتفي المدرس بإعطاء التلاميذ خطة للعمل توصلهم إلى الإنتاج الذي ينشدونه. فإذا كان المشروع هو عمل اللبن الزبادي على سبيل المثال- أعطى المدرس للتلاميذ خطة إعداده، تتلخص في إحضار قدر من اللبن وتسخينه حتى درجة الغليان ثم تبريده حتى درجة معينة وإضافة الخميرة إليه وتركه في مكان دافئ فترة من الزمن حتى يتخمر، ثم

حفظه في ثلاجة ونلاحظ أن تنفيذ المشروع على هذه الصورة وإن كان يوصل التلاميذ إلى الغرض المباشر الذي يسعون إليه إلا أنه يقصر عن تحقيق كثير من الأغراض التربوية من المشروع.

فإذا أدرك المدرس أن قيمة المشروع تتوقف على ما يهيؤه للتلاميذ من فرص الملاحظة وللقراءة والبحث والتفكير والتجريب وغير ذلك، تبين له المشروع الذي تقتصر العناية فيه على الإنتاج مع إهمال دراسة الأسس التي يقوم عليها هذا الإنتاج، لا يتفق مع روح المشروعات، بل يهدم أحد مبادئها الهامة وهو إتاحة الفرصة للدراسة الشائقة والعمل المنتج والتفكير السليم.

أما اقتصار العناية على الإنتاج، فيجعل المشروعات أقرب إلى الأعمال الآلية التي يقوم بها الصانع أو الطاهي عند إدارة آلة من الآلات أو طهي الطعام أو غسل الثياب.

وجميع هذه الأعمال وإن كانت تقوم على أسس علمية، إلا أن استخدامها والاستفادة منها بصورة آلية لا يعد عملاً علمياً بالمعنى الصحيح فهو يختلف عن تلك الأعمال التي يقوم بها البحث في معمله عندما يفكر ويلاحظ ويجرب ويحاول الوصول إلى أحكام تفسر له مشاهداته وتساعده على حل ما ينشغل بحله من المشكلات.

وقد يكون من المفيد في هذا المقام أن تؤكد أن دراسة المشروعات لا ترمي إلى إعداد التلاميذ في مراحل التعليم العام لحرفة من الحرف أو لعلم معني ولكنها ترمي إلى تثقيفهم ثقافة متعددة الألوان والجوانب وإلى تهيئة الفرص أمامهم لكي يكتسبوا من الخبرات ما يحتاج الإنسان إليه في حياته للإفادة من مقومات حضارتنا الراهنة.

ولذلك ينبغي أن تكون المشروعات متنوعة، وأن يجعل المدرس عن اهتمام التلاميذ بها فرصة للدراسة المثمرة، للتطرق إلى كثير من الميادين الحيوية.

فإذا سار التلاميذ في مشروع عمل اللبن الزبادي على المنهج السليم فمن الممكن أن يتناقشوا في أول الأمر في أهمية اللبن عامة والزبادي خاصة وقد يتطرق بهم هذا البحث إلى محاولة معرفة تركيب اللبن وما يحتويه من مواد غذائية متنوعة تمثل جميع ما يحتاج إليه الإنسان في حياته من مواد الغذاء ففيه المواد الكربوهيدراتية والزلالية والدهنية، وفي بعض الأملاح التي يحتاج إليها الجسم، كما أن فيه بعض الفيتامينات الهامة، ولكن هذه الأسباب يعد اللبن غذاءً كاملاً.

فإذا قام التلاميذ بغلي اللبن، فمن الممكن أن يؤدي ذلك إلى ممارسة دراسة أهمية هذه العملية، وكيف يقتل الغليان الميكروبات الضارة والجراثيم التي تصل إلى اللبن من الهواء أو من الإناء أو من أيدي الحالب أو البائع أو من الحيوان ومن الممكن أن يدرسوا تأثير الغليان على فيتامينات اللبن، وما يمكن إتباعه لتعقيمه مع المحافظة على فيتاميناته بطريقة البسترة، وقد يتطلب ذلك معرفة كيف تقدر درجات الحرارة ومدى صلاحية حاسة المس لهذا التقدير واستخدام الترمومتر لقياس درجات الحرارة قياساً موضوعياً دقيقاً.

وعند استخدام الخميرة يمكن أن يعرف التلاميذ شيئاً عن تركيبها وخواصها فإذا علم التلاميذ أن نبات الخميرة كائن حي لا يعيش إلا في حرارة مناسبة استطاعوا أن يدركوا لماذا لا تضيف الخميرة إلى اللبن في أثناء غليانه أو عندما تكون درجة حرارته مرتفعة، فإذا أتم التلاميذ صناعة اللبن الزبادي فقد يعرضونه للبيع. وقد يتطلب ذلك حساب التكاليف لتحديد ثمن البيع كما يتطلب عمل إعلان في المدرسة يبين مزايا اللبن الزبادي وأهمية العناية بتحضيره ويشجع التلاميذ في الإقبال على شرائه، وهكذا يمكن أن يوصل المشروع إلى خبرة قيمة متعددة الجوانب.

د- أن يكون المشروع وما يتصل به من خبرة مناسبة لمستوى التلاميذ:

لقد أكدنا من قبل أهمية تخير المشروع بحيث يؤدي إلى كسب خبرات متعددة الجوانب تتصل بحياة التلاميذ وتنصب على مشكلاتهم. على أن تحقيق ذلك لا يمكن أن يتم إلا في ظل شرط آخر وهو أن تكون هذه الخبرات مناسبة لمستوى التلاميذ. ولتحقيق هذا الشرط يجب أن يتبين المدرس معلومات التلاميذ وخبراتهم السابقة حول الموضوع، وأن يحيط بميولهم واستعداداتهم حتى ينظر إليها بعين الاعتبار، وحتى يصبح المشروع مناسباً لهم. فإذا أغفل المدرس مراعاة هذا الشرط فإنه قد يتطلب من التلاميذ ما لا طاقة لهم به أو ما لا يناسبها مما يحول بينهم وبين الغاية المرجوة من المشروع، وقد يترتب على ذلك أن تتزعزع ثقتهم في أنفسهم.

وفي بعض الأحيان يلجأ التلاميذ إلى استظهار الحقائق التي لا يستطيعون فهمها، وهو نوع من التلقين له آثاره السيئة، كما أن المشروع الذي يعد دون مستوى التلاميذ لا يحفزهم نحو العمل ولا يتحدى ذكاؤهم وقواهم الابتكارية فيصبح داعياً إلى الكسل والتواني.

هـ- أن تكون المشروعات متزنة ومتنوعة في مجموعها:

يعمد تلاميذ الفرقة الواحدة في بعض الأحيان إلى القيام بمشروعات من نوع واحد أو متقاربة فيما ترمي إليه أو تؤدي إليه من خبرة، فإذا فرغ التلاميذ من مشروع صناعة العطور فقد يتجهون إلى مشروع صناعة الورنيش أو الصابون أو بعض مواد الزينة.. وعلى الرغم من أن كل واحد من هذه المشروعات قد يكون مفيداً في ذاته، إلا أن الاقتصار على هذا النوع من المشروعات الصناعية قد لا يكون مفيداً للتلميذ، فهناك نواح تاريخية واجتماعية ورياضية وغير ذلك مما يحتاج إلى التلاميذ لكي يكون تكوينهم شاملاً يمس مختلف نواحي الحياة.

ومثل الاقتصار على نوع واحد من المشروعات كمثل الاقتصار على نوع واحد من الطعام كاللحوم أو المواد النشوية، قد يؤدي إلى ضعف الجسم بل إلى الهلاك.

وعلى ذلك فإن المشروعات التي يقوم بها تلاميذ فرقة معينة ينبغي أن تتألف منها في مجموعها ما يشبه الوجبة الغذائية المتزنة التي لا يطغي فيها عنصر أو مادة على غيرها، ولا يكون الإسراف في تناول أي من أنواعها على حساب غيره من الأنواع.

وقد يشجع تخصص المدرسين على عدم مراعاة الشرط فقد يتجه مدرس المشروعات ذو التخصص العلمي إلى المشروعات التي تقع في دائرة العلوم وحدها، بينما يقتصر غيره على المشروعات الاجتماعية وحدها ومن واجب مدرس المشروعات أن يعمل على توسيع أفقه وميوله حتى يوجه مشروعات التلاميذ نحو الاتزان المنشود.

٦- أن يراعي عند تخير المشروع ظروف المدرسة والتلاميذ وإمكانيات العمل:

لما كان نجاح أي مشروع يتوقف على تهيئة ظروف من الزمان والمكان وغير ذلك، فإنه يجدر بالمدرس أن يراعي عند اختيار المشروع عدم وجود عوائق ظاهرية - على الأقل - تحول دون الوصول به إلى النجاح المنشود.

ومن النواحي الهامة التي ينبغي مراعاتها لتحقيق هذا الشرط ما يأتي:

• توافر جميع الخدمات والمواد والعدد والآلات وسائر ما قد يحتاج إليه التلاميذ عند تنفيذ المشروع. بحيث تكون هذه المواد موجودة فعلاً أو ما يمكن الحصول عليها بسهولة، وفي الوقت المناسب. فإذا كان هناك صعوبة في هذا السبيل فإنها قد تعرض المشروع للفشل.

• التأكد من مقدرة المدرسة أو التلاميذ وموافقة كل منها على تحمل ما يتطلبه المشروع من نفقات دون إرهاق أو إسراف، ودون

أن يكون ذلك على حساب المشروعات الأخرى التي يقوم بها تلاميذ نفس الفرقة أو الفرق الأخرى بالمدرسة.

•مراعاة الوقت الذي يستغرقه المشروع أو يتطلبه تنفيذه بحيث يتم في حدود ما خصص من الوقت لدراسة المشروعات في المدرسة، فلا يمتد المشروع إلى أيام العطلة الأسبوعية أو الصيفية للتلاميذ أو يطغى على الوقت المخصص للدراسات وأنواع النشاط الأخرى، أو على غيره من المشروعات.

على أن ذلك ليس معناه الإحجام على جميع المشروعات التي تحتاج إلى وقت طويل، إذا أمكن تدبير الوقت وتنظيمه بحيث يترتب على قيام التلاميذ بمشروع معين تعطل نموهم في النواحي الأخرى. فهناك مشروعات هامة مثل زراعة القطن والقصب وإقامة حظيرة للدواجن بالمدرسة، أو إنشاء حديقة بها، وجميعها مما يهتم به التلاميذ ومما يهيئ لهم كسب خبرات تربوية قيمة.

ففي مثل هذه الحالات يمكن تهيئة الظروف المناسبة لبدء المشروع ثم موالاته بعد ذلك في وقت الفراغ أو في جانب محدود من الوقت المخصص للمشروعات بالمدرسة ويمكننا اجمال شروط اختيار المشروع :

١- أن يعالج المشروع مجالاً هاماً ونافعاً، يؤدي إلى إكساب الطلاب خبرات متنوعة في مشكلة يشعرون بها وبالحاجة إلى بحثها وإيجاد حل لها، فقد يرتبط المشروع بالتعرف إلى تشغيل أجهزة كهربائية يشعر الطلاب برغبة في التعرف إليها، وقد يرتبط بإصلاح أدوات كهربائية، أو منزلية يحتاج الطلاب إلى اكتساب مهارات محددة تتعلق بها، وعليه فمن المهم أن يرتبط المشروع بقضية نافعة من الناحية العلمية.

٢- الا يتحدد هدف المشروع بأهداف إنتاجية، فالمشروع ليس خطة للإنتاج، بل خطة يتدرب من خلالها الطلاب على القيام بالنشاط وعلى مهارات تساعدهم على تنمية خبراتهم وبناء

شخصيتهم، فهدف المشروع تربوي علمي وليس إنتاجياً، وهذا لا يعني بطبيعة الحال أن تبتعد المشروعات عن الإنتاج بمقدار ما يعني التركيز على الأهداف التربوية والخبرات المفيدة في بناء شخصية الطالب.

٣- أن يكون المشروع مناسب لمستوى نضج الطلاب من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية، فلا يجوز اختيار مشروعات تتطلب مجهودات جسمية أو عقلية أو انفعالية ليس في مقدور الطلاب تحملها، وبذلك تختلف المشروعات التي يمكن أن يمارسها الطلاب في الصف الأول الابتدائي عن مشروعات تمارس في صفوف متقدمة. وتختلف مشروعات يمكن أن يمارسها المراهقون من الطلاب عن مشروعات يمكن ممارستها في صفوف المرحلة الابتدائية.

٤- أن تغطي المشروعات المختارة أكثر من مجال، وأن يظهر بينها التكامل، فلا يجوز أن تقتصر المشروعات على معالجة قضايا اجتماعية أو صحيحة أو لغوية أو ثقافية أو علمية، بل لابد من تكامل هذه المشروعات، أو إيجاد التوازن بين مختلف المشروعات، بحيث لا يطغى مجال على آخر.

٥- أن تكون المشروعات اقتصادية من حيث التكاليف والمتطلبات التي يحتاجها المشروع، بمعنى أن تكون في مقدرة المعلم والطلاب تحمل أعباء المشروع من الناحية المالية.

٦- أن يتناسب المشروع مع إمكانات المدرسة من الناحية الفنية والمالية والإدارية، وأن ينسجم مع فلسفة المدرسة واهتمامها، ويسهم في تطوير علاقات المدرسة بالمؤسسات المختلفة، دون أن يؤدي إلى إثارة المتاعب أمام هذه العلاقات.

[٢] وضع خطة المشروع:

إذا تم اختيار التلاميذ للمشروع وتحددت الغاية منه، واتفقت كلمتهم عليه فكثيراً ما يحاولون الاندفاع نحو تحقيق هدفهم دون أن يفكروا جلياً في الخطة التي سوف يتبعونها في تنفيذ المشروع،

ودراسة ما قد يتطلبه التنفيذ من أعمال تمهيدية واستعدادات. وما قد يكتنفه من صعاب. ويرجع ذلك- في كثير من الأحيان- إلى نقص خبرة التلاميذ بهذه الأمور وتحمسهم للمشروع ورغبتهم في سرعة إنجازه.

وهنا يأتي دور المدرس في الأخذ بزمام الموقف وتوجيه التلاميذ إلى وضع خطة للمشروع تعينهم على حسن توزيع العمل والاستعداد له وتنسيق الجهود وبلوغ الغاية، وتضمن لهم عدم تشعب نشاطهم في اتجاهات مشتتة أو غير جدية، فإذا بدأ التلاميذ يفكرون في وضع الخطة، فكثيراً ما تكون ساذجة ضحلة لا تتخذ العدة لمختلف الاحتمالات.

فإذا كان المشروع هو إنشاء حديقة في جزء من فناء المدرسة، فقد يقترح البعض عند التفكير في الخطة، شراء بعض بذور الأزهار والقيام ببذرها في التربة بعد ريها. وعلى المدرس في مثل هذه الأحوال أن يتدخل لتوجيه التلاميذ نحو اختيار قطعة من الأرض تصلح للزراعة من حيث جودة التربة، وسهولة إمدادها بماء الري.

وقد تثير مناقشة هذه الأمور ودراستها بعض المشكلات أمام التلاميذ، فيلجأون لحلها إلى الاستعانة بالمراجع المناسبة أو الأخصائيين أو بمدرسيهم. وقد يتطلب إعداد الحديقة توصيل الماء إليها من ترعة مجاورة أو بئر قريب، وعلى التلاميذ أن يفكروا عند وضع الخطة في أنسب النباتات التي يرغبون في زراعتها مراعين في ذلك موسم السنة وصلاحية التربة وعمليات الإعداد والخدمة وطول الفترة التي تنقضي قبل أن يزهر أو يثمر.

وبالاختصار ينبغي أن تكون الخطوة بحيث تدل على أن الموضوع قد درس بما يستحقه من العناية والروية والتفكير السليم.

ويقع المدرس في خطأ جسيم إذا استأثر بوضع خطة المشروع ثم قام بإملائها وفرضها على التلاميذ، مبرراً ذلك بجهلهم وقلة درايتهم بالموضوع ومحاولاً أن يوفر عليهم التفكير في وضع الخطة أو الوقوع

في الخطأ فالواقع أن المدرس إذ يفعل ذلك فإنما يعود بطريقة المشروعات إلى روح الدراسة التقليدية التي كانت تفرض على التلاميذ ما لا يدركون أهميته، بحيث أن واضع المنهج أدرى من التلاميذ بما يفيدهم ويحقق مصالحهم.

والواجب أن يشترك التلاميذ اشتراكاً فعلياً في وضع الخطة ولو اكتنف ذلك بعض الصعاب أو استغراق وقتاً أطول. وليذكر المدرس دائماً وقوع الإنسان في بعض الأخطاء قد يكون سبيله إلى التعلم واكتساب الخبرة على أن ذلك ليس معناه أن يترك المدرس تلاميذه يقعون في أخطاء جسيمة أو خطيرة.

مناقشة الخطة:

ويتيح التفكير في وضع الخطة الفرصة للتلاميذ لكي يتدربوا على المناقشة وآدائها، وطريقة إبداء الآراء النقد السليم. وجميعها من الأمور التي يحتاج إليها الإنسان في حياته، كما تحتاج إليها الجماعة في حل مشكلاتها والإفادة من تفكير أفرادها. وهي في الوقت ذاته من الأمور التي يحتاج التلميذ فيها إلى تدريب وتوجيه. فالمناقشة وعرض الآراء ونقدها تتضمن مهارات اجتماعية يتطلب إتقانها أن تعمل المدرسة على تهيئة الظروف المناسبة لتدريب تلاميذها عليها منذ الصغر.

وعند مناقشة خطة المشروع أو غيرها من خطواته، يقوم المدرس بتوجيه المناقشة، فيفسح المجال لكل ذي اقتراح أو فكرة يتقدم بها ويعرضها على بساط البحث، دون أن يهون من شأن مقترح أو يقلل من قيمته، أو يؤخذ مخطئ على خطأ غير مقصود في تفكيره، وبذلك يشجع كل تلميذ على التفكير والنقد ويهيئ له الفرصة للتعبير عن نفسه وللابتكار.

وعلى المدرس أن يعلم التلاميذ احترام آراء الغير، حتى ولو كانت مخالفة لآرائهم الشخصية. وعليه أيضاً أن يعطي كل راغب في المناقشة.

الفرصة لعرض ما لديه، وأن يشجع المتهيب ويأخذ بيد المتعثر، وأن يحاول أن يسمو بالتلاميذ أثناء المناقشة على التحيز والمبالغة ويدربهم على التروي في إصدار الأحكام.

كما أن عليه أن يراعي أن تكون الأفكار التي يتقدم بها طالب الحديث متصلة بالآراء المطروحة للمناقشة، حتى لا يتخبط أفراد الجماعة عند مناقشة فكرة على غير هدى، دون أن يصلوا إلى رأي قاطع أو مقنع في الموضوع الذي يقومون ببحثه أو دراسته.

تسجيل الخطة:

فإذا ما انتهى التلاميذ من مناقشة الخطة ووضعها، فإنه يحسن أن يقوموا بتسجيلها في صورة خطوات تحدد طريقة العمل وتسلسل خطواته ونصيب الأفراد أو الجماعات منه، فالخطبة المسجلة تسهل على التلاميذ اتباعها وموالاة التفكير فيها.

[٣] تنفيذ المشروع:

إذا تم وضع خطة المشروع وحددت خطواته، وجاء دور التنفيذ هو الفرصة لكسب الخبرة بكثير من الأمور التي يؤدي إليها المشروع تحت ظل الدافع وتوجيه الغاية التي يقصد التلاميذ إليها من المشروع فلا عجب - إذن أن يكون لمرحلة التنفيذ أهميتها وخطورتها وهي فوق ذلك أكثر الخطوات استثارة لتشويق التلاميذ واهتمامهم فهي بالنسبة إليهم المشروع والغاية منه، وهي تمثل لديهم الحركة والنشاط وتحقيق الذات، مما يثبت الغبطة في أنفسهم ويبعد بهم عن جو السأم الذي يسود المدرسة التقليدية أثناء إنصات التلاميذ إلى الدروس النظرية التي يقوم المدرس بشرحها إليهم.

ويحسن قبل البدء في التنفيذ، الاستعداد له، باختيار المكان المناسب وإعداد المواد والأدوات اللازمة، وتوزيع العمل تبعاً للخطة المرسومة وعند التنفيذ ينبغي أن يكون التلاميذ أنفسهم بالعمل وأن يقوم المدرس بالتوجيه والإرشاد.

يقوم الطلاب مع المعلم بتحديد المهام التي يتطلبها تنفيذ المشروع، ثم يتوزع الطلاب على هذه المهام، وتتحدد أدوارهم ومسئولياتهم.

ومن المهم أن يراعي المعلم في أثناء توزيع الأدوار ما يلي:

١- أن لا يكلف افراداً بالقيام بأدوار أساسية في المشروع دون الاخرين، . فالمشروع يجب أن يكون عملاً تعاونياً لا فردياً.

٢- أن يختار الطلاب المجموعة التي سيعملون بها والمهمات التي سينفذونها دون أن تفرض عليهم.

٣- أن يتوزع الطلاب على المشروع، ويضمن المعلم أنهم وحدهم الذين سينفذون مختلف جوانبه، دون تدخل منه، أو دون أن يكون له جهد واضح في تنفيذه.

فالمدرس الذي يقوم بالعمل أو يستأجر من الصناع من يقوم به تحاشياً لأخطاء التلاميذ وبطء عملهم وبعدهم عن الدقة، يحرمهم من الخبرة العملية ومن التعليم عن طريق الممارسة وإدراك نواحي الكمال والنقص فيما يقومون به من الأعمال كما يحرمهم من نشوة الشعور بالنجاح الذي يشعر بها الإنسان عادة عندما يحقق غرضاً، أو يذلل صعوبة.

وينبغي ألا يتهيب المدرس مما يقع التلاميذ فيه من أخطاء عند التنفيذ فإنهم كثيراً ما يفيدون ويتعلمون من هذه الأخطاء. ففي مشروع تحضير السكر من عصير القصب، اقترح بعض التلاميذ أن يسخنوا جانباً من العصير حتى درجة الغليان لكي يتبخر الماء والسوائل الأخرى ويبقى السكر ولكنهم عندما قاموا بتنفيذ ذلك، تبخر الماء واحترق السكر، فلم يمكن الحصول عليه.

ثم اقتراح بعض التلاميذ أن يتركوا العصير معرضاً للهواء لكي يتبخر ملؤه وبذلك لا يتعرض السكر للاحتراق كما حدث في التجربة السابقة، وعندما أتاح المدرس الفرصة لهم لتجريب هل الحل تبين أن عصير القصب يتخمر بتركه مدة طويلة في الهواء، وبذلك لا يمكن الحصول على السكر منه بهذه الطريقة.

وهنا أخذ التلاميذ يفكرون في طريقة للحصول على السكر من العصير قد استطاعوا أن يصلوا إلى بتخير المحلول تحت ضغط منخفض وبذلك استطاع التلاميذ أن يستفيدوا من أخطائهم في الوصول إلى الحل السليم لمشكلتهم، قد أدى الخطأ الذي وقعوا فيه عند تحضير السكر إلى اكتسابهم الموضوع.

ومن ذلك نرى أن الفشل في القيام بعمل من الأعمال أو في تحقيق نتيجة معينة أو إجراء تجربة قد لا يقل قيمته فيما يؤدي إليه من النتائج التربوية عن النجاح، خاصة إذا أدى الفشل إلى البحث عن أسباب والعمل على علاجه وتحديد العوامل المتعددة التي تؤثر في عملية من العمليات.

ويراعي المشروع مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، فالتلاميذ الصف أن يختاروا ما يناسبهم من المشروعات بل أن من الممكن أن يقسم تلاميذ الفصل الواحد. إلى عدة مجموعات وأن تختار كل مجموعة مشروعاً خاصاً، فإذا كان عدد تلاميذ الفرقة قليلاً أمكن أن يختار كل تلميذ مشروعه الخاص برغم ما يلقيه ذلك على المدرس من مسئولية عند قيامه بالإشراف على مجموعة من المشروعات في نفس الوقت.

وفي المشروعات الجمعية تتعدد الأعمال وتتنوع ويقتسم التلاميذ العمل فيما بينهم، وهكذا تتاح الفرصة لكل منهم لكي يتخير من الأعمال ما يناسبه ولإظهار ما لديه من استعدادات كامنة ولإحراز النجاح واكتساب الثقة في النفس ويسير التلاميذ في مشروعاتهم بالسرعة التي تناسبهم دون أن يلهب ظهورهم صوت المدرس الذي يريد أن ينتهي من المنهج الموضوعي في الوقت المحدد، ومن ذلك نرى أن هذا المنهج قد راعى ما بين التلاميذ من فروع فردية .

أسلوب المشروع والتعاون:

وفي هذا الأسلوب يتعاون التلاميذ في اختيار المشروع ووضع خطته وعند تنفيذ المشروع يقتسم التلاميذ العمل فتختار كل منهم

ما يناسبه وبذلك تتفق كلمتهم على رغبة موحدة ويفكرون في أمور مشتركة يجمعهم على الاهتمام بها شعورهم بالحاجة إليها، فهم يتجهون إلى هدف واحد، وإن تباينت أعمالهم في سبيل الوصول إليه، وعندئذ يدرك كل منهم أن علمه يتمم صاحبه، ويتبين له أن الجماعة تستطيع أن تحقق من الأعمال ما لا يحققه الفرد، وأن التفكير الجماعي كثيراً ما يعوق التفكير الفردي، وهذا هو التعاون الديمقراطي الصحيح.

المشروع والتفكير العلمي:

وهذا الأسلوب يتيح الفرص العديدة أمام التلاميذ لممارسة التفكير السليم، فالتلاميذ يختارون من الموضوعات ما يهتمون به ويتجهون نحو تحقيق غايات يؤمنون بقيمها، فتصبح المشكلات التي يواجهونها في سبيل تنفيذ هذه الأرض حية تستثير هممهم وتدفع بهم نحو التفكير والعمل.

ولما كان المشروع يتم بصورة عملية ولا يعتمد على مجرد تحصيل الحقائق من الكتب فإنه يهيئ الفرص الوفير للتلاميذ للملاحظة وتحديد المشكلات بأنفسهم فإذا أحسن توجيههم فإنهم يسطيعون أن يفرضوا الفروض ويجروا التجارب العديدة حتى يتبينوا مدى صحة الفروض التي يختبرونها وحتى يصلوا إلى أحكام ونتائج مدعمة بالأدلة فيزداد إيمانهم بأهمية والملاحظة والتجربة في حل المشكلات ويتدربون على النظر للأمور من سائر نواحيها ويتيح لهم التفكير الجماعي الفرصة للتدريب على آداب المناقشة وسعة الصدر لتقبل النقد والتخلص من الأهواء عند إصدار الأحكام وبذلك يكتسب التلاميذ الاتجاهات العلمية المناسبة.

التنفيذ والخبرة:

ومرحلة التنفيذ فرصة لكسب الخبرة بصورة طبيعية فالتلميذ يعمل لكي يحقق غرضاً قام بتحديده.

ولكي يصل إلى نتيجة ينتظرها بشغف واهتمام، فإذا واجهته مشكلة فإنه يتلمس لها الحلول مستعيناً بمدرسيه وبغيرهم من الأخصائيين في شتى النواحي مستخدماً الكتب وغيرها من المراجع، فهو يأخذ ما يحتاج إليه ويلجأ إليها في الوقت المناسب. وعلى ذلك فإن الخبرة التي يكتسبها التلميذ تصبح خبرة مباشرة حية مرتبطة بطريقة استخدامها وأهميتها في حياته.

فالمعلومات التي يكتسبها التلاميذ في المشروعات ليست غاية في ذاتها كما يحدث عندما يستظهر التلاميذ درساً تفرضه المدرسة عليهم دون أن يلمسوا أهميتها بأنفسهم، بل تأتي بطريقة طبيعية في مجال تحقيق أغراضهم فلا تصبح عبئاً ثقيلاً على نفوسهم وذاكرتهم.

التنفيذ والمنهج العلمي:

وينبغي أن يسير التنفيذ وفق المنهج العلمي، كما اتساع المجال لذلك فيقوم التلاميذ بتحديد المشكلات وجمع البيانات وفرض الفروض والتحقق من صحتها. وبذلك يعطي مجالاً للتدريب على الأسلوب العلمي في التفكير كما يعطي مجالاً للابتكار، ولا يقصد بالابتكار هنا الوصول إلى أفكار أو تطبيقات لم يصل إليها أحد من قبل.

فالابتكار هو كل ما يقوم به التلميذ من تجديد أو تعديل أو اقتراح مناسب لتحقيق غرض من الأغراض ولو كانت الأفكار مطروقة ومعروفة لدينا من قبل.

التنفيذ والتربية الاجتماعية:

وينبغي أن يكون التنفيذ مجالاً لممارسة كثير من أساليب الحياة الاجتماعية فيتيح الفرصة للتلاميذ لكي يعتمدوا على أنفسهم ويتحملوا المسئوليات ويتعاونوا في تحقيق الأهداف المشتركة.

العناية بالنواحي الفردية:

وينبغي أن يتخير كل تلميذ أثناء التنفيذ، ما يناسبه من الأعمال حتى تتجلى كوامن قدراته واستعداداته، وبذلك تعمل على تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

الالتزام بالخطة:

ويجب مراعاة- عند تنفيذ المشروع- الالتزام بالخطة التي سبق للتلاميذ أن قاموا بتحديدها فلا تهجر الخطة السابقة إلى غيرها إلا إذا تبين قصورها أو وجد من الأسباب ما يدعو إلى ذلك، فالالتزام بالخطة له أهميته التربوية إذ أنه يتضمن الصمود أمام الصعاب والمشكلات، والمثابرة في العمل نحو تحقيق الهدف وكثيرا ما يحدث عند تنفيذ المشروعات أن نثير بعض نواحي النشاط الجانبية اهتمام التلاميذ فيتركون المشروع جانباً وينصرفون إلى ما جد عليهم أو استهواهم والواجب أن يعلموا أولاً على إنجاز المشروع الذي بدءوه ثم ينتقلوا بعد ذلك إلى ما يشاءون من المشروعات الأخرى التي يرغبون القيام بها. حتى لا تتشعب بهم السبل، وينسوا الغايات التي سبق تحديدها.

التنفيذ وتكرار الإنتاج:

وفي بعض المشروعات قد يستهوي الإنتاج التلاميذ فيرغبون في تكرير المشروع، كما يحدث عندما يقوم التلاميذ بمشروعات عمل الروائح العطرية أو مستحضرات التجميل أو صناعة الصابون، فإن فرحة التلاميذ بما أنتجوه ورخص ثمنه إذا قورن بمثله في السوق، وتشجيع المنزل والأصدقاء إلى الإنتاج كل ذلك يغري التلاميذ بمزيد من الإنتاج. وفي مثل هذه الأحوال ينبغي أن يترك أمر مواصلة الإنتاج والاستزادة منه للتلاميذ لكي يقوموا به في منازلهم أو في غير الوقت- المخصص للمشروع بالمدرسة، حتى لا يكون الانشغال بالإنتاج عائقاً عن متابعة ألوان جديدة من المشروعات فالمشروعات لا تعطى لأغراض مهنية وإنما لكسب الخبرة المناسبة تحت ظروف طبيعية وبدافع من حب العمل والنشاط فإذا واصل التلاميذ الإنتاج في وقت

فراغهم، فإن هذا يعد دليلاً على نجاح المشروع وبذلك يكون النشاط داخل المشروع قد امتد إلى خارج الفصل وأصبح نواة لبعض الميول والهوايات التي يحتاج إليها كل إنسان في حياته والتي تعتبر علاجاً طبيعياً لكثير من انحرافات الشبان عندما لا يجدون ما يشغلون به وقت فراغهم. وكم من تلميذ اتخذ التصوير والرسم والموسيقى والتمثيل وغيرها من نواحي العمل والإنتاج التي أوقفه المشروع على مزاياها هواية له أو عملاً وهذا هو شأن التربية الناجحة، تظهر كوامن القدرة على التلاميذ وتعمل على توجيههم دراسياً ومهنياً مناسباً.

التدريب على المهارات:

يحتاج التلاميذ إلى بعض المهارات الأساسية التي تعمل المدرسة على تزويدهم بها مثل المهارات اللغوية، الفنية، الرياضية، ويتطلب التدريب عليها عناية أكثر مما يتيحه المشروع الذي لا يمسها في كثير من الأحيان أو التي قد يكون التدريب عليها أثناء تنفيذ المشروع مؤدياً إلى انصراف التلاميذ عن متابعته إلى اتصاله وإتمامه في الوقت المناسب.

ولذلك فإنه ينبغي أن تخصص المدرسة جانباً من الوقت للتدريب على تلك المهارات التي يتبينون حاجتهم إليها أثناء تنفيذ المشروع فمشروع إدارة مقصف المدرسة قد يوجه أنظار التلاميذ إلى أهمية عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة وإمساك الدفاتر وحساب الأرباح والخسائر كما أن المشروع إقامة حفل مدرسي قد يشعرهم بالحاجة إلى التدريب على الإلقاء اللغوي الصحيح وعلى استعمال بعض الآلات الموسيقية وإعداد بعض الصور والمناظر اللازمة في الرواية وقد يقع المدرس في حيرة، هل يتم تدريب التلاميذ على هذه المهارات وفي وقت المشروع أم يخصص لها وقتاً آخر؟.

وينبغي أن يترك حل هذه المشكلة لحسن تقدير المدرس فإذا تبين أن حاجة التلاميذ إلى إتقان مهارة معينة لا تستغرق وقت طويل

فمن الممكن أن تلك ذلك في وثقت المشروع كما يحدث عندما يحتاج التلاميذ إلى التدريب على قراءة الترمومتر أو الاستخدام الميزان المعتاد أو قياس الأبعاد أو تبين الحجوم.

أما إذا تبين المدرس أن التدريب على مهارة من المهارات يتطلب وقتاً طويلاً وقد يؤدي إلى وقف نشاط التلاميذ في المشروع وقطع تسلسله ويضعف حماسهم له.

فإنه يحسن أن يخصص المدرس جانباً من الوقت خارج المشروع لكي يوالي التلاميذ فيه ما يحتاجون إليه من تدريب ومران وفق حاجاتهم وقدراتهم الفردية.

[٤] الحكم على المشروع (تقويمه):

إذا أتم التلاميذ تنفيذ الخطة التي رسموها وحققوا الغاية التي كانوا يستهدفونها من المشروع، فكثيراً ما يعتبرون أنفسهم أنهم قد انتهوا منه فيمضون إلى مشروع جديد بعد أن يصدروا صحيفة المشروع السابق. والواجب ألا يترك التلاميذ مشروعهم قبل أن يقومون ويصدروا حكمهم عليه، لكي يتبينوا مدى ما حققه من غايتهم، وما اكتسبوه من خبرة في شتى النواحي.

ومما يساعد التلاميذ في الحكم على المشروع أن يعينهم المدرس على تحديد القيم والأهداف التي يستطيعون أن يصدروا حكمهم على المشروع في ضوئها. وأن يسأل التلاميذ أنفسهم أسئلة من النوع الآتي:

إلى أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة لنمو خبراتنا بالاستعانة بالكتب والمراجع المتنوعة والاستماع إلى الأخصائيين والقيام ببعض وجوه النشاط كالرحلات والتجارب ومشاهدة الأفلام؟

إلى أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة للتدريب على التفكير الجماعي والفردي في المشكلات الهامة بالنسبة لنا؟

وإلى أي مدى ساعد المشروع على توجيه ميولنا واكتساب اتجاهات إيجابية جديدة.

وعمل تقرير بذلك كي نقف على نقاط القوة والضعف في المشروع.

ويقوم المعلم مع طلابه بتحديد معايير لتقويم المشروع، ومن المهم أن تكون هذه المعايير التربوية بالدرجة الأولى لا معايير إنتاجية، ويراعى في تقويم المشروع الارتباط بمعيار تربوي يستند إلى ما يلي:

١- مدى ملائمة المشروع لاهتمامات الطلاب.

٢- مدى إثارته لدراسات وأبحاث تكميلية.

٣- مدى إسهامه في تكامل خبرات التلاميذ.

ولنتناول أحد هذه المشروعات بشيء من التحليل. هب أن شخصاً أراد أن يستثمر ماله لكي يزيد دخله، فماذا يفعل؟ ربما أو ما يتجه إليه تفكيره هو البحث عن وسائل استثمار المال، وكنتيجة لهذا التفكير قد يتبين له أن هناك وسائل متعددة توصله إلى غرضه مثل: بناء منزل أو شراء أرض زراعية وزراعتها، أو شراء أوراق مالية للحصول على أرباحها، أو القيام بمشروع تجاري أو غير ذلك.

ولكن أي هذه الوسائل يختار، هذا يتعين عليه أن يدرس كلاً منها بعناية وقد يحتاج الأمر إلى الاسترشاد بخبرات الأخصائيين في شئون الأعمال والتجارة والمال. وفي ضوء ما يحصل عليه من معلومات عن مزايا كل منها أو عيوبها سوف يقرر أفضل هذه الوسائل بالنسبة للمبلغ الذي يريد استثماره فلا يلبث أن يواجه مشكلات عديدة متلاحقة كمشكلة شراء الأرض، ومشكلة وضع التصميمات الهندسية للمنزل، ثم مشكلة العمليات الإنشائية عند بناء المنزل، ثم مشكلة تأجير المنزل وصيانته.

وهو في أثناء كل هذه العمليات يقول في نفسه ترى إلى أي مدى وفقت في مشروعي؟ هل كان من الممكن أن يسير المشروع أو بعض عملياته بصورة أفضل؟

والذي يعنينا في هذا الصدد هو: هل تعلم هذا الشخص شيئاً من وراء قبيامه بالمشروع؟ وما خصائص هذا التعلم؟

إن هـذا الـشخص يكتسب كثيراً مـن المعلومـات والحقـائق والمهارات والاتجاهات التي تتعلق بالنواحي الفنية والهندسية والقانونية والإدارية لبناء المنزل، كما يتعلم كيف يفكر في حل ما يعترضه من مشكلات وهو يتعلم كل ذلك عن طريق الخبرة المباشرة، ولذلك فإنه قلما ينسى ما تعلمه.

نقد أسلوب المشروع:

سوف نحاول فيما يلي أن نتبين مدى ما حققه أسلوب المشروع مستعينين في ذلك بالمعايير التي سبقت الإشارة إليها.

١) إلى أي مدى يعتمد المشروع في بناء على (الخبرة المربية):

من الشروط الأساسية في تطبيق هذا الأسلوب، أن تتم الدراسة بصورة عملية فالتلاميذ يختارون عملاً أو مشكلة يهتمون بها، ثم يضعون الخطة وينفذوها ويتيح لهم ذلك فرصاً عديدة وفيرة للملاحظة وإجراء التجارب واكتساب خبرات عملية مباشرة متنوعة بكثر من الأمور المناسبة والربط بين الحقائق والوسائل استخدامها والاستفادة منها.

وبذلك يقدم هذا الأسلوب حلاً عملياً لم وقعت فيه المدرسة التقليدية من انتحاء الدراسة فيها انتحاء لفظياً ومن الفصل بين معرفة الحقائق ووسائل الاستفادة منها وبذلك تصبح خبرة التلاميذ في هذا الأسلوب شبيهة في حيويتها، وفيما تتركه من آثار بخبرات حياتهم اليومية النابضة بالحياة والموجهة للسلوك. وشتان بين ما يحصل عليه التلاميذ عندما يلقى عليهم المدرس درساً عن الدجاجة أو الذبابة أو صناعة الصابون، وما يكتسبونه من خبرة وفيرة متعددة الجوانب، عندما يقومون بمشروع لتربية الدجاج أو ما حربه الذباب أو صناعة الصابون. أو هذا الأسلوب إذا يهيئ للتلاميذ الفرصة لتحقيق أغراضهم، واختيار ما يناسبهم من أنواع النشاط، إذ يتيح لكل تلميذ أن يقوم بما يتفق مع ميوله واستعداداته من الأعمال، بفسح المجال لكي يحرز كل منهم نصيباً من النجاح، ولكي يعبر

عن نفسه تعبيراً طليقاً ويحقق إمكاناته، وبذلك يترك هذا المنهج آثاراً طيبة في التلاميذ.

والتلميذ في أثناء قيامه بالنشاط التعليمي يشعر بأنه يحقق غرضاً جديراً باهتمامه، ولذلك يكون التعلم مجدياً. ولما كان المشروع في تنفيذه يتحول إلى سلسلة من المشكلات التي تثير اهتمام التلاميذ وتتحداهم، فهناك مجال كبير أمام التلاميذ للتدريب على الطريقة الصحيحة لحل المشكلات. ولما كانت الدراسة في هذا المنهج تتخطى الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية، فإن هذا المنهج يساعد على الترابط الأفقي بين الخبرات في مختلف ميادين المعرف، فيدرك بذلك التلميذ ما بينها من صلات قوية.

أما عن الترابط الرأسي بين الخبرات التي يكتسبها التلميذ في الصف الواحد أو من صف إلى صف في ميدان معين، فنجد أن منهج النشاط يواجه مشكلة حقيقية لم يواجهها منهج المواد الدراسية التي يتخذ من التنظيم المنطقي للمادة أساساً لتحديد ما يدرسه التلميذ في كل صف بحيث يمهد السابق للاحق. والمشكلة هنا هي أن التلاميذ قد يحتاجون مشروعاً ليكمل عدد من المشروعات التي درسوها سابقاً، وقد لا تكون هناك صلة بين المشروعات التي يختارها التلاميذ في عام دراسي واحد، مما يتنافى مع مبدأ استمرار الخبرة على المستوى الرأسي.

وقد أحس أنصار أسلوب المشروع بهذه المشكلة وحاولوا علاجها وقد أدت جهودهم في هذا السبيل إلى ظهور تنظيمين أساسيين لضمان التسلسل الرأسي للخبرات وهما:

أ) التنظيم تبعاً لنظرية مراحل النمو العقلي للتلاميذ:

وتفترض هذه النظرية أن الطفل يمر أثناء نموه بعدة مراحل تتميز كل منها بخصائص معينة ويختلف تحديد هذه المراحل بحسب وجهات نظر أصحابها فيرى البعض أن الطفل في أثناء نموه العقلي يمر بمراحل تشبه المراحل التي يمر بها الجنس البشري في أثناء

تطوره الثقافي، ويرى بياجيه أن الطفل بين سن (٣- ٩) سنوات لا يستطيع أن يفكر إلا في ذاته وما يتصل بها، وأنه لذلك يعجز عن التفكير المنطقي السليم، وعلى ذلك فمن البعث تبعاً لوجهة نظر بياجيه أن تتوقع استخدام التفكير السليم أو توجيهه إليه.

ويرى "ديوي" أن المرحلة من (٤- ٨) سنوات هي مرحلة الكلام والعمل المباشر في المنزل والمدرسة والمرحلة من (٨- ١٠) سنوات هي مرحلة تحسين الأعمال واكتساب المهارات، ولذلك فهي تصلح لتعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب، أما المرحلة من (١٠- ١٣) سنة فهي مرحلة الكشف والتفكير والتعميم.

ب) التنظيم تبعاً لمراكز الاهتمام:

لقد دلت الدراسات التي أجريت حول اهتمامات التلاميذ في المراحل المختلفة على ميولهم تتركز في كل مرحلة حول أشياء خاصة تميزها عن أن ميولهم تتركز في كل مرحلة حول أشياء خاصة تميزها عن غيرها من المراحل.

ففي المراحل الأولى من النمو مثلاً يكون الأطفال أكثر اهتماماً بالأشياء المادية والمحسوسة وبالأشياء القريبة منهم وبالأشياء التي تتصل بهم. ويؤخذ على هذين التنظيمين مأخذان أساسيات يتعلق أولهما بسلامة الأساس العلمي لكل منهما، فليس هناك ما يثبت سلامة نظرية مراحل النمو العقلي، ولا الخصائص الأساسية التي تنسب إلى كل مرحلة ويميل علماء النفس في الوقت الحاضر إلى تصور أن جميع الخصائص تتوفر في كل مرحلة ولكن بأقدار متفاوتة تتأثر بكثير من العوامل الفردية والبيئية وعلى التربية أن تهيئ أسباب النمو الشامل لكلمنها في كل مرحلة بما يناسبه وكذلك الحال مع فكرة مراكز الاهتمام، فمن الثابت أن اهتمامات الأطفال تتأثر إلى حد كبير بظروف بيئاتهم وثقافتهم مما يلقي على المربي مسئولية كبيرة في توجيه الميول وتهيئة الظروف المناسبة لرعاية الصالح منها واقتلاع الضار وتكوين ميول جديدة.

أما المأخذ الثاني فيتعلق بصعوبة التطبيق لعملي لهذين التنظيمين، فمن الصعب أن تتصور كيف تستخدم نظرية مراحل النمو العقلي أو مراكز الاهتمام بطريقة تؤدي إلى التسلسل الطبيعي للمعلومات، وتحقق مبدأ استمرار الخبرة، اللهم إلا إذا كان هذين التنظيمان من المرونة بحيث يتسعان لأي شيء نريد إقحامه المناهج تحت اسميهما.

ويواجه منهج النشاط أيضاً مشكلة توجيه خبرات التلاميذ نحو تحقيق الأهداف المنشودة من التربية، فحيث أن الدراسة تتركز حول ميول التلاميذ ومشكلاتهم المباشرة، فإن بعض المربين يخشون ألا تواجه الدراسة توجيهاً اجتماعياً مناسباً.

والواقع أن هذا المنهج قد ألقى بهذه المسئولية على عاتق المدرس الذي ينبغي أن يكون له دور أساسي في توجيه التلاميذ إلى اختيار المشروعات ذات القيمة الاجتماعية.

٢) إلى أي مدى يرتبط المشروع بالبيئة:

أن صلة هذا الأسلوب بالبيئة تتوقف على نوع المشروعات التي يختارها التلاميذ، فإذا أحسن توجيه التلاميذ في عملية الاختيار فمن الممكن أن تكون الدراسة وثيقة الصلة بالبيئة والحياة، بل تصبح البيئة هي العمل الذي يلجأ إليه التلاميذ للدراسة واكتساب الخبرة مستعينين في ذلك بما يتسر لهم من جهد المدرسين والأخصائيين وبما يقرءون من كتب أو يستخدمون من مراجع، وبذلك يصبح المشروع دراسة للبيئة والحياة، فيوجه أنظار التلاميذ إلى مشكلات بيئتهم ويزيد من اهتمامهم بها والعمل على حلها واستغلال إمكاناتها المختلفة والارتفاع بمستوى الحياة فيها.

أما إذا تركز اهتمام التلاميذ حول المشروعات التي تدور حول ميولهم المباشرة التي يستطيعون التعبير عنها، وأغفلوا في الوقت ذاته مشكلات البيئة المحلية والمجتمع الذي يعيشون فيه، أصبحت الدراسة تافهة منعزلة عن الحياة الاجتماعية.

ويتساءل البعض إلى أي مدى يتيح منهج النشاط الضمانات الكافية لتغطية الميادين الأساسية من الثقافة كالعلوم والرياضيات والفنون والدراسات الاجتماعية وغيرها وكيف يمكن أن يؤدي الاختيار العشوائي لموضوعات الدراسة ومشكلاتها إلى دراسة ما يحتاج إليه المواطن من الميادين المختلفة وبنفس الأسلوب قد يتساءل عن الضمانات اللازمة في هذا النوع من المناهج لتزويد التلاميذ بالأساسيات التي تمكنهم من تكوين صورة شاملة متزنة لكل ميدان من ميادين المعارف والاستفادة بها إلى أقصى حد ممكن في مشكلاتهم الفردية والاجتماعية حاضرها ومستقبلها مع تجنب العشوائية والتكرار والفجوات.

ويرى أصحاب هذا المنهج أن الموضوعات الهامة والمشكلات الكبرى حياة الناس لابد أن تفرض نفسها على ميول التلاميذ، فإذا لم تستطع أن تمس ميولهم وأغراضهم، فإن ذلك وحده يكفي للدلالة على عدم أهميتها، ومع ذلك فإن هذا الرد لا يكفي دليلاً على عدم أهمية ما قد لا يتطرق إليه ميول التلاميذ من دراسة اللغات الأجنبية والدراسات العلمية والفنية والتاريخية وغيرها، ولا من أساسيات المعرفة في كل ميدان على حدة- تلك الأساسيات التي تكون هيكل المادة وتعين على تذكرها والاستفادة منها ودوام النمو.

وقد أحس أصحاب منهج النشاط بهذه المشكلة فاقترحوا أن تنظيم مجالات النشاط في صورة ميادين المشروعات، ومن أمثلتها: الملاحظة واللعب والقصص والأشغال في مدرسة مريام، أو مراكز النشاط التي تتناول الحياة المنزلية والبيئة الطبيعية والمجتمع المحلي والغذاء والمواصلات وتاريخ الجماعة والنشاط الاجتماعي في مدرسة كولنجز. وليس من اليسير أن نرى كيف يمكن أن تغطي هذه المناشط الميادين الأساسية من الثقافة إلا إذا ترجمت بصورة يتدخل فيها العنصر الشخصي إلى حد كبير لكي يقحم فيها من المادة

الدراسية ما يشاء صاحبه. وما دام الأمر كذلك فهناك من يتساءل ما هو الضمان في تقديم عموميات الثقافة بالقدر المناسب إلى التلاميذ؟

٣) إلى أي مدى يتيح منهج النشاط للتلاميذ المجال لممارسة المبادئ والقيم المتضمنة في فلسفة المجتمع؟

يعطي هذا المنهج قسطاً كبيراً من الحرية للتلاميذ فهو يتيح لهم حرية التفكير إذ يجعلهم يشتركون في تخير المشروع الذي يرونه محققاً لأغراضهم ومحبباً إلى نفوسهم وفي وضع خطته، وليس المدرس إلا معيناً وموجهاً لهم على تحقيق أغراضهم، كما أن التلاميذ يستمتعون بحرية الحركة والنشاط في سبيل تحقيق أغراضهم، فلا حرج في تحدث إلى زميل ولا عقاب على التنقل من مكان لآخر ولا التزام بمقر ثابت في فترة محددة.

ويتيح هذا المنهج للتلاميذ فرصاً عديدة للاشتراك الفعلي في عملية تخطيط نشاطهم العلمي، فالتلاميذ يشتركون مع المدرس في اختيار المشروع ووضع خطة له. وتنفيذه وتقويمه ويكتسب التلاميذ في ثناء قيامهم بالمشروع كثيراً من المهارات والقيم.

ولأن عند تخطيط منهج النشاط بواسطة هيئة التدريس بالمدرسة يسبب مشكلات كثيرة فمن ذلك مشكلة تسلسل الخبرات- وقد عالجناها من قبل كما أن عدد تخطيط الهيكل العام للمنهج على الأقل لا يمكن المدرس من الاستعداد مقدماً لما سيقوم بتدريسه فقد يختار التلاميذ مشروعاً لا يعرف المدرس عنه قدراً كافياً فلا يعرف المصادر التي ينبغي أن يرجع إليها، وقد لا يخطر بباله من أنواع النشاط المناسب إلا قدراً ضئيلاً مما يجعل قيادته المشروع قيادة منتجة أمر مشكوكاً فيه، وكثيراً ما يشعر المدرس بعدم الاطمئنان وهو يقوم بتدريس هذا النوع من المناهج وذلك لعدم استعداده استعداداً كافياً للمشروع.

ويلقى هذا المنهج على المدرس مسئولية كبيرة في ضرورة تثقيف نفسه ثقافة شاملة بالرجوع إلى الكتب والمراجع المناسبة

والاستعانة بالأخصائيين حتى ينجح في تحقيق أهداف المشروع وهذه الصعوبة تجعل هذا النوع من المناهج غير واقعي إلا إذا توافر العدد السكاني من المدرسين الممتازين.

أسلوب المشروع والعمل:

إذا ساعد المدرس تلاميذه على حسن اختيار المشروعات عامة والإنتاجية منها بصفة خاصة، وإعانتهم على حسن تنفيذها، فإنه يهيئ بذلك أمامهم فرصاً وفيرة لاكتساب من المهارات والعادات والقيم التي تتصل بالعمل في مجتمعنا الاشتراكي. كما أن قيام التلاميذ بهذه المشروعات من شأنه أن يشعر بأنهم أعضاء عاملون في مجتمع يعتمد في تقدمه على العمل.

(٢)التعلم بالاكتشاف Discovery Learning:

التعلم بالاكتشاف هو تعلم يحدث حين يواجه التلاميذ خبرات عليهم أن يستخلصوا منها معنى، وأن يفهموها، وهو يقابل التعلم بالتلقين أو التدريس المباشر حيث يقدم المعلم معلومات للتلاميذ ليستوعبوها، ففي التعلم بالتلقي قد نصف للتلاميذ حياة حيوان ما ربما باستخدام الصور التوضيحية، وفي التعلم بالاكتشاف تطلب منهم أن يتوصلوا إلى ذلك بأنفسهم ربما من خلال ملاحظة هذه الصور، ومن خبرات في دنيا الواقع، أي أنك في الأساس ستطلب منهم أن يبحثوا ويستقصوا الى ان يصلوا للمعلومة بانفسهم.

يرتبط أسلوب التعلم بالاكتشاف بنظريات "الجشتالت" وبياجيه وبرونر في النمو المعرفي/ العقلي. فنظرة هؤلاء للدافعية للتعلم تختلف عن نظرة المدرسة السلوكية والتعلم الاشتراطي. ففي حين تقيم المدرسة السلوكية الترابطية وزناً كبيراً للتعزيزات الخارجية، يؤكد بياجيه على أن الدافعية (**Motivation**) وليدة الطبيعة الإنسانية، فالإنسان مدفوع من الداخل لأن يتعلم لأنه يريد أن يجعل معنى لما يلاحظه ويجربه في بيئته، وبذلك يكون للتعلم مكافأته الذاتية.

فالطفل الذي يتعلم ويعدل فكره عن الأشياء من حوله بحيث تصبح ذات معنى بالنسبة له ليس بحاجة إلى حوافز خارجية، لأنه يشعر بالرضا الداخلي نتيجة لتحقيق التوازن بين الأبنية العقلية الداخلية ومؤثرات البيئة الخارجية، وعليه، فإن دوافع التعلم وفقاً لهذه النظرية ليست تعزيزات كما تقول المدرسة السلوكية بل رغبة في أعماق الإنسان ليتعلم ويحقق التوافق والتوازن. والتعلم بهذه الطريقة يضمن إيجابية الطفل وفعاليته في عملية التعلم.

ويمكن القول بأن الجشتالتية، التي تقوم معطياتها على الخبرات السابقة لدى المتعلم وعلى إدراكه للموقف ككل وفهمه لعلاقة الأجزاء بعضها البعض، وثيقة الصلة بأسلوب التعلم بالاكتشاف.

فتجربة كوهلر، رائد الجشتالتية، مع القرد قامت على أساس خبرات القرد السابقة في التقاط الموز المحيطة به وهو داخل القفص. ووضع العصى قريباً من قفص القرد جعله يولد بصيرة ساعدته على تدبير أمر الحصول على الموز بواسطة توصيل العصى ببعضها البعض. هذه التجربة أرست قاعدة هامة في التعلم بالاكتشاف وهي أن التعلم لا يحدث إلا إذا أعطى المتعلمون خلفية كاملة عن الموضوع المراد الاكتشاف فيه ورتب الموقف التعليمي بشكل يساعد على الاكتشاف.

و الاتجاه الكشفي قد نبع من الفلسفة الحديثة للتربية التي ترى ضرورة أن يكون المتعلم إيجابياً أثناء عملية التعليم والتعلم. وأنه يجب أن يبحث عن المعرفة ويكتشفها وأن دور المعلم هو التشجيع والتوجيه والإرشاد، وتصميم المواقف المناسبة التي تحث التلميذ على اكتشاف المعلومات ومناقشة ما تم اكتشافه.

ويقوم الاتجاه الكشفي على الأسس المهمة وهو أن اكتشاف التلميذ للمعرفة يجعله يفهمها بعمق أكثر. ويحتفظ بها لمدة أطول.

ويستطيع أن يوظفها في مواقف مشابهة أو جديدة عما إذا أعطيت له جاهزة عن طريق التلقين بواسطة المعلم.

وعلى الرغم من هذه المميزات إلا أنه يؤخذ على الطرق التي تتبنى هذا الاتجاه أنها تحتاج إلى فترة زمنية أطول من التي تحتاجها طرق العرض. وبالتالي يقل حجم المعارف التي يتعلمها التلميذ بالنسبة للجهد الكبير المبذول. ولكن اكتساب التلميذ لأسلوب البحث والاكتشاف قد يعوض ذلك على المدى البعيد. ويقوم المدرس في الطرق التي تنتمي إلى مجموعة الاكتشاف بدور الموجه أو المرشد أثناء عملية التعليم والتعلم. بينما يكون التلميذ في حالة إيجابية يدرس ويفحص المعلومات المتاحة لديه ويربط بين أجزائها ويدرك ما بينها من علاقات، محاولاً الوصول إلى حل مشكلة معينة أو إلى قاعدة أو تعميم، أو معلومة ما وذلك تحت إشراف وتوجيه من قبل المدرس، تختلف درجته فأحياناً يكون التوجيه جزئياً، وأحياناً أخرى يكاد ينعدم. والتلميذ هنا يقوم بدور المكتشف الصغير. ولكن هذا لا يعني أن يكتشف معارف جديدة إنما يصل إلى شيء موجود بالفعل. ولكنه لم يكن معلوماً بالنسبة له.

فعلى سبيل المثال عندما يكتشف التلميذ قاعدة أرشميدس من خلال موقف تعليمي قام المدرس بتصميمه، فهل هذا يعني أن التلميذ قد اكتشف جزءاً معرفياً جديداً بالنسبة لمادة الفيزياء؟ بالطبع هذه القاعدة قد اكتشفها أرشميدس منذ قرون.

ويذكر أن هناك أكثر من طريقة للتعليم يمكن اعتبارها ضمن مجموعة الاكتشاف. وتختلف هذه الطرق في مدى الحرية التي تعطى للتلميذ أثناء عملية التعليم والتعلم، فمنها ما يدعو إلى إشراف المعلم على نشاط التلميذ وتوجيهه توجيهاً محدوداً ومنها ما يترك التلميذ ليعمل وحده دون إشراف. ويطلق على الحالة الأولى الاكتشاف الموجه، وعلى الحالة الثانية الاكتشاف الحر، أي إن

درجة ممارسة المدرس للتوجيه والإرشاد هي إحدى المحددات لنوع الاكتشاف إذا كان موجهاً أو حراً.

ومن المعلوم أن هذه الطرق يمكن أن تطبق على فرد أو جماعة. ويعكس النظر إلى الاكتشاف على أنه طريقة من طرق التعليم أو أسلوب من أساليب التعليم والتعلم عن طريق الاكتشاف، له فوائد كثيرة تعود على التلميذ، منها أن تنمي القدرة العقلية الكلية للتلميذ؛ فيصبح قادراً على التصنيف وإدراك العلاقات، والتمييز بين المعلومات التي ترتبط أو لا ترتبط بالموقف الذي يواجهه، ويكتسب التلميذ القدرة على استخدام أساليب البحث والاستكشاف، ونقل ذلك إلى مواقف الحياة العلمية، ويزيد من قدرته على تذكر المعلومات ودوامها لفترة طويلة على أساس من القيم والاستيعاب الواعي؛ علاوة على ذلك فإنه يعتبر أسلوباً مشوقاً للتلميذ يحفزه على الاستمرار في التعلم؛ وخاصة عندما يحصل على الرضا عند وصوله إلى اكتشاف ما.

ومن رواد طريقة التعلم بالاكتشاف عالم النفس التربوي المعاصر جيروم برونر ١٩٦١، حيث عرف التعلم بالاكتشاف على أنه التعلم الذي يحدث عندما لا يعطي المتعلم الإجابة النهائية ولكن اح له الفرصة لتنظيم المعلومات واكتشاف العلاقات بين مدلولاتها. لهذا، نجده يؤكد على أهمية تصنيف الأشياء أو الأفكار وإدراك العلاقات بينها واكتشاف أساليب حدوثها أو وجودها للتعلم من خلال الاكتشاف. كما يؤمن برونر بأن فهم المتعلم لبني المعرفة (Structure of Knowledge) في نظام من النظم يساعد على تذكر المعلومات بل وعلى تطبيق القواعد التي تضمنها في مواقف جديدة بالإضافة إلى إمكانية إدراك المفاهيم والقواعد الأكثر تعقيداً في نفس النظام.

وقد أرسى برونر قواعد هامة لعملية الاكتشاف في كتابه "عملية التعليم" (Process of Education) حيث أكد:

١- أن منهاج أي نظام كالكيمياء، مثلاً يجب أن يحتوي على المعرفة في ذلك النظام، أي الأفكار الرئيسية (Concepts) والقواعد العامة (Rules) بالإضافة إلى تعويد الطالب على طريقة البحث المعتمدة من قبل علماء هذا النظام.

٢- إن أي موضوع يمكن أن يعطي للطفل إذا عرض له بطريقة تراعي نموه الفكري. أي إنه يمكن تعليم طفل ٤- ٧ سنوات مثلاً أي موضوع تقريباً إذا عرض بشكل محسوس يناسب مرحلة نموه الفكري في هذه السن.

٣- والقاعدة الثالثة تتمثل فيما يسمى بالمنهاج اللولبي (Spiral Curriculum) بمعنى أن المفاهيم والقواعد العامة في أي نظام يجب أن تظهر على فترات متلاحقة عندما يتقدم التلميذ عمودياً في المنهاج من صف إلى آخر، وأكد برونر أن التعليم يجب أن يركز على الطريقة أكثر من تأكيده على النتيجة حيث يعمل الطفل في درس العلوم الطبيعية كعالم صغير يتبع أسلوب الاكتشاف الذي اتبعه العلماء في ذلك الحقل الدراسي.

ومن أبرز التكتيكات التي أوصى بها برونر في عملية الاكتشاف هي:

١) المقابلة والمقارنة (Contrast):

فالأطفال الذين تعرض عليهم عادات أو طريقة حياة شعب من الشعوب يطلب منهم عقد مقارنة مع العادات في وطنهم ويتناقشون في الأسباب التي أدت إلى اختلاف العادات وطرق الحياة بين البلدين.

٢) الحزر أو التخمين المبني على المعرفة:

إن الحزر الذكي ليس بالحزر أو التخمين العشوائي بل هو ذلك الحرز المبني على معلومات سابقة أعيد تنظيمها بحيث أدت إلى الاستبصار.

٣) إدخال حالات مشابهة في ظاهرها:

عند تطبيق قانون ما أو قاعدة من القواعد على المعلم أن يعرض حالة تبدو وكأنها مشابهة، في حين أنها تختلف عن الحالات التي تنتظم تحت ذلك القانون أو القاعدة.

وبعد أن يجرب الأطفال الحل لتلك الحالة حسب القاعدة المعطاة يبحث معهم أوجه الاختلاف عن الحالات الأخرى.

٤) السماح بالأخطاء:

لابد أن يسمح المعلم للأطفال بالخطأ ثم يقوم بعد ذلك بتصحيحه.

تطبيق الاكتشاف فى التعليم:

١- ضرورة استغلال الدوافع الداخلية للتعلم وإثارة هذه الدافعية والأخذ بالاعتبار أن للتعلم مكافأته الذاتية.

٢- تشجيع المتعلمين على الاهتمام بالعلاقات بين الأشياء أو الحوادث وأسلوب حدوثها وتصنيفها، فإذا دخل طفل بقالة أو جمعية مثلاً عليه أن يلاحظ الأسلوب الذي نظمت الأشياء تبعاً له، ويفهم السبب لذلك، ويدرك العلاقة بين الأشياء التي توضع ضمن إطار أو تصنيف واحد. كذلك فإن طريقة عمل أي آلة مبني على إدراك المتعلم لعمل ووظيفة كل جزء من أجزاء الآلة وعلاقته بالجزء الآخر.

٣- تنمية أسلوب الاكتشاف لدى الطفل: ويكون هذا أفضل ما يكون عندما تكون الأشياء المراد اكتشافها ذات معنى بالنسبة للمتعلم، أي تهمه، مثل طعامه وشرابه والأشياء أو الظواهر التي يحبها.

٤- ترتيب الموقف التعليمي بما يساعد المتعلم على الاكتشاف، فلا نستطيع أن نأخذ الأطفال إلى الحقيقة ونقول لهم "اكتشفوا". فقرد كوهلر لم يستطع أن يكتشف الحل إلا بعد أن رتب له الموقف بشكل ساعده على الاستبصار.

٥- تشجيع الأطفال على عقد المقابلات والمقارنات بين الأشياء والأحداث وإتاحة الفرصة لهم للحزر الذكي والسماح لهم بالأخطاء.

٦- توفير المناخ التربوي الذكي يتصف بالانفتاح حيث تحترم الفروق الفردية ويشجع المتعلم على المشاركة في عملية التعلم. وهذا لا يتأتى إلا إذا شعر الأطفال بالطمأنينة والأمان.

طريقة الاكتشاف الموجه:

يكون عنصر الذاتية والمبادأة للتلميذ في هذه الطريقة، إن الاكتشاف الذي يصل إليه التلميذ يكون قد سبق أن خطط المعلم لخطوات الوصول إليه، ويوجه التلميذ خطوة بخطوة إلى أن يصل إلى الاكتشاف المطلوب.

وبالتالي فإن فرصة اختيار التلميذ لطريقة الوصول إلى الاكتشاف المطلوب تكون محدودة للغاية، ولهذا لا يشعر التلميذ بنوع من التشوق والرضا، لأن معظم خطوات التفكير محددة مسبقاً من المدرس، غير أن هذه الطريقة يفضل استخدامها خاصة عند تدريب التلميذ على اكتشاف بعض القواعد أو العلاقات.

وهناك خطوات يمكن للمعلم أن يتبعها عند استخدامه هذه الطريقة، وهي:

١- أن يعرض بعض المعلومات أو البيانات التي ترتبط بعلاقة ما أو تحكمها قاعدة معينة.

٢- أن يوجه تلاميذه خطوة بخطوة لدراسة وفحص المعلومات أو البيانات التي عرضها لإدراك العلاقة بين عناصرها.

٣- أن يوجه تلاميذه إلى اكتشاف القاعدة أو العلاقة المطلوبة.

٤- أن يتحقق التلاميذ بمساعدة المعلم من صحة ما توصلوا إليه بالنسبة لحالات أخرى مماثلة.

طريقة الاكتشاف الحر:

تبدأ هذه الطريقة من حب الاستطلاع الطبيعي، والفضول العلمي للتلاميذ ولا تكون البداية فيها من المدرس، كما هو الحال مع الطرق السابقة، ولكن للمعلم في هذه الطريقة دور تربوي يجب

أن يقوم به، وهو إظهار الاهتمام بما يفعله التلاميذ وتشجيعهم. وتقديم النصح لهم إذا كان ذلك سوف يؤدي إلى تعلم أفضل للتلاميذ من وراء الاكتشاف الذي سوف يصلون إليه.

وهذه الطريقة تحتاج إلى وقت كبير وجهد أيضاً، وتتطلب إمكانات مادية ضخمة، لا تتناسب مع ما قد يصل إليه التلاميذ من معلومات.

ولا يحتاج الأمر هنا إلى وضع خطوات إجرائية لهذه الطريقة مثلما فعلنا في الطرق السابقة؛ إذ أن على المعلم أن يظهر فقط اهتمامه بعمل التلاميذ وتشجيعهم إلى أن يصلوا إلى اكتشاف معين.

وبالنظر إلى طرق الاكتشاف التي عرضناها فيما سبق، فإننا نجد حسب ترتيبها. إن هناك تزايداً في عنصر مبادأة التلميذ وإيجابيته، بينما نجد تناقصاً في احتمال وصول التلميذ إلى اكتشاف محدد- قارن مثلاً بين طريقة الاكتشاف الموجه وطريقة الاكتشاف المفتوح أو الحر- كذلك نجد تناقصاً في احتمال خروج التلاميذ بتحصيل متساو؛ وذلك لأن كفاية كل طريقة حسب ترتيب العرض تتناقص من حيث قدرتها على تزويد التلميذ بالمعلومات.

كما أن دور المعلم يتغير في هذه الطريقة حسب ترتيبها؛ فمن كونه موجهاً إلى المرشد، عند الحاجة إلى من ييسر حدوث التعلم إلى الملاحظة والمشجع.

وتعتبر طرق الاكتشاف التي عرضناها غير عملية، إذا طبقت مع الأحجام الكبيرة للفصول. ومع معلم مطالب بأن يدرس مقرراً مكدساً بالمعارف ومكتظاً بالحقائق والمفاهيم والمبادئ في وقت زمني محدد، كما أن هذه الطرق تحتاج في تنفيذها إلى معلم معد إعداداً خاصاً، وليس كالإعداد الحالي.

وعلى الرغم من هذا ووعينا بالظروف التي تحيط بمعلمينا وتلاميذنا ومدارسنا والإمكانات المتاحة لهم، إلا أننا عرضنا هذه الطرق وغيرها ونترك للمعلم حرية الانتقاء من بينها. حسبما يرى فيه

من فائدة لتلاميذه، وحسب قدرته هو على استخدام الطريقة التي سوف ينتقيها بفاعلية أكبر. فقد يستخدم معلم ما أكثر الطرق تقليدية، ويأتي بأفضل النتائج، وربما يستخدم معلم آخر أحداث الطرق ويأتي بأقل النتائج، وربما يستخدم معلم آخر أحدث الطرق ويأتي بأفضل النتائج.

أغراض التعلم بالاكتشاف وخصائصه:

يستخدم المدرسون التعلم بالاكتشاف لتحقيق أغراض تعليمية، الغرض الرئيسي تزويد التلاميذ بفرص ليفكروا على نحو مستقل لكي يحصلوا معرفة لأنفسهم، ونحن هنا نتحدث عن نظام التلاميذ بعيداً عن الاعتماد على الآخرين لكي يتعلموا شيئاً، والغرض الثاني، مساعدتهم على اكتشاف معنى شيء ونحن هنا نتحدث عن مساعدتهم على أن يروا بأنفسهم ولأنفسهم كيف تمت صياغة المعرفة وتشكيلها عن طريق جمع البيانات وتنظيمها وتناولها أو معالجتها، ثالثاً: التعلم بالاكتشاف ينمي مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، وهذه الأغراض تضفي على التعلم بالاكتشاف خصائصه الأساسية والفريدة، ونعتقد أنه يختلف عن طرق التعليم الأخرى من الجوانب الآتية: دور المدرس، دور التلميذ، المهارات العقلية التي ينميها.

بالنسبة لكل بديل تعليمي أو طريقة تدريس، أن دور المدرس هو عامل مساعد، أو وسيط يساعد على التغيير، ولكن هذا الدور بالغ الحيوية والحسم في التعلم بالاكتشاف أكثر منه في أي نوع آخر من أنواع التعلم، أما عن مدى ما يسفر عنه التعلم بالاكتشاف خصائصه الأساسية والفريدة، ونعتقد أنه يختلف عن طرق التعليم الأخرى من الجوانب الآتية: دور المعلم، دور التلميذ، المهارات العقلية التي ينميها.

أن دور المعلم هو دور بالغ الحيوية والحسم في التعلم بالاكتشاف أكثر منه في أي نوع آخر من أنواع التعلم، أما عن مدى

ما يسفر عنه التعلم بالاكتشاف فإن هذا مرجعه إلى ما يقوم به المعلم من إعداد للمسرح بترتيب البيئة التي تشجع على التفكير المستقل والاستقصاء وتكافئه. ودور التلاميذ أيضاً مختلف في التعلم بالاكتشاف إذ يتوقع منهم أن يشكلوا ويبنوا معرفتهم.

والتعلم بالاكتشاف برفع مستوى تفكير التلاميذ. إن هذا يعني أننا بدلاً من أن نطلب منهم في معظم الأحوال أن يسترجعوا وأن يتذكروا، نطلب منهم أن يحللوا ويركبوا ويقوموا، ويترجم هذا الاهتمام بأن يطرح المدرسون على تلاميذهم أسئلة ذات مستوى عال. كأن يسأل المدرس "ما الحرارة أو الدفء؟"، وكيف نتبين ما إذا كانت الحرارة أو الدفء تجيء من الثياب؟ وإذا لم يكن مصدرها الثياب؟ فلماذا تشعرنا الثياب بدفء أكبر؟

لكي تكون فعالاً في هذه الاستراتيجية التدريسية، ينبغي أن تؤمن بأغراضها المتعددة، هل تعتقد أن الهدف الأساسي للتربية والتعليم أن تجعل التلاميذ يفكرون لأنفسهم ويرتبط بهذا هل تعتقد أن لدى التلاميذ القدرة على التفكير لأنفسهم؟

وحتى لو أجبت عن السؤال الأول بالإيجاب، قد تجد حرجاً في الإجابة عن السؤال الثاني.

ولقد كنا ونحن تلاميذ في صفوف دراسية، وكان بعض زملائنا أقل قدرة من البعض الآخر عقلياً، ولابد أن نتذكر- على أية حال- أن سبب القصور الظاهر في الاستعداد العقلي قد يكون ناشئاً عن أنه لم يدرس ولم يعلم قط أن يحترم قدرته على التفكير، لذا فإن القدرة على التفكير ينبغي أن تنمى.

وثمة غرض ثان للتعلم بالاكتشاف، وهو أن تجعل المتعلمين يتبينون كيفية تشكيل وتكوين المعرفة، هل تريدهم أن يعرفوا كيف تصاغ عناصر مثل المفاهيم والحقائق والتعليمات والقواعد والقوانين وكيف تتكون؟ إذا كنت تريد ذلك، فإن لديك مطامح

عقلية وفكرية لتلاميذك، إنك تتوقع منهم أن يفهموا أصل المعرفة وطبيعتها وليس مجرد أن يتعلموا أشياء.

وغرض اخر للتعلم بالاكتشاف أن تتيح للمتعلمين أن ينموا مهارات التفكير العليا، هل تريد منهم أن يتعلموا كيف يحللون ويركبون ويقومون؟ هل تستطيع أن تثابر في تشجيعهم على الاستقصاء والبحث والارتياد والملاحظة والفحص والتمحيص، والتفتيش والتصنيف، والقياس والتعريف، والتفسير والاستنباط، والتنبؤ وفرض الفروض، وهلم جرا؟...

إذا كان الأمر كذلك فأنت تريد أن تترك بصمة واضحة في عقولهم وحياتهم.

وبعيداً عن إيمانك بغرض التعلم بالاكتشاف، فإنك إذا أردت أن تكون ممارساً جيداً له فإنك تحتاج إلى خصائص شخصية معينة، وعلى سبيل المثال: ينبغي أن يتوافر لديك ميول نحو البحث أنت نفسك، أي ينبغي أن تكون محباً للاستطلاع ولديك ميل قوي في اكتشاف الحقيقة بالطريقة الإمبيريقية والناقدة، والعقلانية.

وينبغي أيضاً أن تكون متفائلاً بأن المتعلمين محبون للاستطلاع أو يمكن أن يكونوا كذلك، وفضلاً عن ذلك فإنك فيما يتصل بالمتعلمين تحتاج أن تكون راعياً عطوفاً، متأملاً، صبوراً، متقبلاً لأفكارهم وفي نفس الوقت لديك توقعات عالية منهم.

التعلم بالاكتشاف الجيد:

افترض أنك اقتنعت بالتعلم بالاكتشاف، وأنك تشعر أن لديك القدرات على التدريس به، فما هي العملية أو الخطوات التي عليك اتباعها؟ يمكن أن يتم التدريس بها من خلال ثلاث مراحل أو خطوات هي: الإعداد، والتنفيذ، والإغلاق.

الإعداد:

حين تعد أي نشاط تدريبي تعلمي، ينبغي أن يكون لديك غرض واضح في عقلك له.

ولكي تضمن معرفتك لشيء من الأشياء لابد وأن تتوافر المصادر التي تحتاجها لتحصيل المعرفة، و تحتاج أن تجمع مادة عن هذه الموضوعات.

والآن أنت مستعد لتخطط لدرس الاكتشاف كيف تخلق مواقف يستطيع التلاميذ فيها أن يتعلموا هذه الأشياء لأنفسهم؟ وعلى وجه التحديد، كيف تستطيع أن تخلق الميل والاهتمام لديهم؟ ماذا تريد أن يلاحظ التلاميذ أو يكتشفوا؟ كيف يستطيعون عمل هذا؟ وهنا ندخل في اعتبارنا كل ما تعلمنا عن تخطيط الدرس.

أخيراً:

في مرحلة الإعداد تحتاج أن تتأكد أن جميع تلاميذك مستعدون لاستخدام الطرق الاستقرائية، كالملاحظة، والتسجيل، والتحليل، وإذا لم تتوافر لديهم من قبل أنواع من الخبرة تتصل بهذه؟ عليك أن تتوفر لهم توجيهاً وتبسيطاً أكثر.

التنفيذ:

حين درست تجهيز المعلومات تعلمت أن من الضروري أن تستحوذ على انتباه التلاميذ وفي تخطيط الدرس أو التعليم تأكد هذا المفهوم أيضاً في مرحلة التهيئة أو بدء التهيئة والاستعداد، أي أن تعمل شيئاً تبدأ به الدرس يستحوذ على انتباه المتعلمين، هل تستطيع أن تفكر في شيء يدفع التلاميذ إلى التركيز على التعلم عن اى موضوع ؟

أما وقد استحوذت على انتباه تلاميذك فإن الخطوة التالية هي أن تعرض عليهم موقفاً حقيقياً أو فرضياً، يتحدى تفكيرهم ويثير حيرتهم، وتستطيع مرة أخرى أن تستخدم أسئلة وسوف تتوقف صياغتك للأسئلة التي على التلاميذ أن يتوصلوا أو يكتشفوا إجابات لها .

الغلق:

يلي الانفتاح على البيانات والنظر لما فيها تلك التي تكون الكشف عنها أن يحتاج المتعلمون إلى أن يتوصلوا إلى نتائج بعد انتهائك من البحث ، ما الذي يمكن أن تتوصل إليها من نتائج إن مهمتك هنا أن تساعد المتعلمين على تنظيم الكشوف وصياغتها ، ولكي تضمن أن الكشف قد أصبح محفوظاً في الذاكرة طويلة الأمد ، عليك أن توفر فرصة لاستخدامه.

مزايا التعلم بالاكتشاف وعيوبه:

نعرض فيما يلي المزايا للمدرسين الذي يستخدمون التعلم بالاكتشاف وذلك بفحص الفوائد السيكولوجية والتربوية التي يحققها للمتعلمين.

فوائد التعلم بالاكتشاف للمعلمين:

يزداد احتمال استخدام المدرسين للتعلم بالاكتشاف إذا كانوا يتحلون بالسجايا الآتية:

- الحاجة إلى الاستقصاء والارتياد وتسمى الحاجة للمعرفة .
- الحاجة للتنظيم والبناء وتسمى البناء .
- الحاجة للحصول على الثناء وتسمى الحاجة للتقدير .
- الحاجة إلى استثارة الآخرين، ويطلق عليها الحاجة للاستعراض وتشجيع الاكتشاف يستثير الآخرين وبالتالي يلفت الانتباه للمدرس بطريقة إيجابية.
- الحاجة لتكوين ارتباطات مع التلاميذ وتسمى الحاجة للتواد وهذا بديل من عدة بدائل تعليمية تنمي التفاعل بين المدرس والتلميذ ، وبين التلميذ والتلميذ.
- الحاجة لتنمية الثقة بالنفس وزيادة مساعدة المتعلمين، وتسمى العطف والتعلم بالاكتشاف يكافئ المدرسين الذين يريدون أن يساعدوا التلاميذ على أن يبحثوا الموضوعات بأنفسهم وأن يتعلموا كيف يتعلمون.

وبالإضافة إلى إشباع الحاجات السابقة، فإن التعلم بالاكتشاف يساعد المدرسين على أن يحققوا توقعاتهم المهنية المرتبطة بعملهم كمدرسين جيدين، وعلى سبيل المثال فإن المدرسين الجيدين يدمجون تلاميذهم في تعلم ذي معنى، والتعلم ذو المعنى هو الذي يحقق للمتعلمين أقصى فهم، واكتشاف معنى المفاهيم، وتحديد الحقائق والتوصل إلى تعميمات من البيانات يجعل المعرفة التي يتم الحصول عليها أكثر قابلية للفهم، وبالتالي أسهل في التذكر، ويتفق التربويون على أن المعرفة التي يتم اكتشافها من خلال الخبرة الشخصية معرفة خاصة جداً وتبقى معنا فترة أطول من المعرفة التي تكتسبها بطرق أخرى، وبالإضافة إلى ذلك، فإن مثل هذه المعرفة أكثر قابلية للانتقال إلى مواقف أخرى، وإنها تكتسب مكانة أهم في عقولنا.

وعلى المدرسين الجيدين أن يدمجوا التلاميذ في بناء وتكوين معرفتهم، والتعلم بالاكتشاف يزودهم بأداة، وباستخدام المتعلمين لها يستطيعون أن يكونوا مفاهيم وحقائق وتعميمات وقواعد وقوانين، أو يستطيعون أن يروا كيف تصاغ مثل هذه التكوينات، وفضلاً عن ذلك، يستطيعون أن يقارنوا تكويناتهم بتكوينات الآخرين من الأتراب والخبراء.

إن مساعدة التلاميذ على تعلم كيف يستخدمون مهارات تفكير عالية المستوى ، ومع تشكيل التلاميذ للمعرفة، يتعلمون كيف يتعلمون بالتحليل والتركيب، والتقويم وأخيراً، فإن المدرسين الجيدين في حدود الإمكان يستخدمون التدريس التفاعلي، أي التدريس الذي يجعل التلاميذ يتصرفون تصرفاً تبادلياً، أي أن يعطي ويأخذ مع التلاميذ الآخرين ومع المدرس، وبعبارة أخرى، فإن من الأشياء التي يتوقعها المدرسون الجيدون أن يدمجوا المتعلمين دائما في عملية التعلم .

فوائد للمتعلمين:

إن التلاميذ الذين لديهم الحاجات الآتية (من سمات شخصية) يبدو أنهم يستفيدون من الاندماج في التعلم بالاكتشاف.

الحاجة إلى الارتياد والاستقصاء والتنظيم والبناء والحاجة إلى القيام بمهام صعبة وبكفاءة أي الحاجة للإنجاز والحاجة إلى تنظيم المعلومات وعرضها وتفسيرها وشرحها وعرض بيان بها تسمى ، والتعلم بالاكتشاف في جوهره مكافئ للتلاميذ الذين يملكون قدرة عالية على التفكير ، و الحاجة للانتباه وتسمى الحاجة للتقدير حيث يتاح للمتعلمين الفرصة لتقدير له مغزاه نتيجة لقدرتهم على استخدام عملية الاستقراء ، و الحاجة للكفاح لتحقيق الاستقلال والحرية ، وتسمى الاستقلال الذاتي ، والفكرة كلها أن تشجع التأمل والاستقلال في التفكير ، والحاجة لتكوين صداقات وارتباطات وتسمى التواد وحين يرتب المدرس التعلم بالاكتشاف ويشكله تشكيلاً صحيحاً يشجع تفاعلات التلميذ الإيجابية ويساندها ، والحاجة إلى السعي وراء الاختلاف و تسمى اللعب ، يمكن أن يكون التعلم بالاكتشاف استمتاعاً عظيماً ، وتغيراً سريعاً جداً في المعدل عن التعليم الرسمي.

أن التعلم بالاكتشاف أهم ما يحققه أنه يجعل التلاميذ يتعلمون كيف يتواصلون ويكتشفون الأشياء بأنفسهم؛ إنه يساعد على عملية استقلال التلميذ عن المدرس، إنه يشجع التلاميذ على أن يتواصلوا بأنفسهم إلى الاستنتاجات والاستخلاصات.

العيوب :

من أبرزها أن كل شيء ينبغي تعلمه ليس متاحاً لأن يكتشف في حجرات الدراسة ، والتلاميذ عادة لا يمكن أن يتوقع منهم أن يحددوا أشياء مثل العناصر الكيميائية ، وتيمات أو موضوعات الكتاب والفنانين المشهورين، أو الطريقة التي يعمل بها الكمبيوتر، إن مثل هذه المعرفة يحتمل أن تكون مركبة جداً بالنسبة لعقول

التلاميذ من رياض الأطفال، حتى الصف الثالث الثانوي وحتى حين تتوافر لديهم القدرة على اكتشاف المعرفة المعقدة، قد لا يتوافر وقت كاف أو مواد مناسبة للبحث، وربما كان ذلك هو السبب في أن شروح المدرسين وعروضهم ما تزال مستمرة معنا، وهي طرق فعالة في توصيل المعرفة المعقدة لمجموعة كبيرة من المتعلمين المتخلفين.

وثمة عيب آخر وهو أن بعض المدرسين ليس لديهم ببساطة استعداد لهذه الطريقة ويصدق هذا على بعض التلاميذ، وقد لا يكون هذا هو الأسلوب الذي يناسب المعلم أو يناسب بعض التلاميذ، ويحتمل أن يحب هذه الطريقة كل فرد، مدرساً كان أو تلميذاً إذا جربت على نطاق أوسع، وربما نحتاج إلى التعود عليها.

وأخيراً:

فإن التعلم بالاكتشاف يتيح للتلاميذ أن يقترفوا الأخطاء وما لم يصححوا فإن خلطاً يمكن أن ينتج ويترتب على ذلك الحاجة للمراقبة الوثيقة.

ويتردد كثير من المدرسين في الأخذ بالاستكشاف في التعليم والتعلم للأسباب الآتية:

١- نقص خبرتهم وعدم ألفتهم بهذا الأسلوب.

٢- ما يتعرضون له من ضغط لتدريس جميع موضوعات المنهج وتغطيتها في خلال السنة الدراسية.

٣- الصعوبات التي يواجهها التلاميذ وخاصة البطيئو التعلم.

٤- إخفاق المدرسين في إدراك وممارسة المرونة في أبعاد وجوانب التعلم بالاكتشاف مثل: التوجيه، والتتابع، ومصدر التوجه والاتجاه.

٥- إن كثيراً من الفوائد المتوقعة للتعلم بالاكتشاف لا تظهر في اختبارات التحصيل العادية.

٦- يمكن للتعلم بالاكتشاف أن يثير مشاعر عدم اليقين لدى التلاميذ والمدرسين، مما يهز الثقة في النفس عند الطرفين.

٧- إن صورة العمل التي تتكون لدى التلاميذ عن طريق أنشطتهم كثيراً ما تكون صورة ميكانيكية ومشوهة وزائفة.

٨- التحديد الفكري الذي يحدثه التعلم بالاكتشاف وخاصة في الفيزياء حيث نجد كثيراً من المفاهيم والقوانين والنظريات مخالفة للحدس مما قد يؤدي إلى الفشل وعدم الرضا.

ثانياً: أسلوب الواجبات المدرسية:

تعريف الواجب المدرسي:

يعد الواجب المدرسي الذي يحدده المعلمون لطلابهم من الأساليب التي يكثر استخدامها في مدارسنا، والهدف منه هو قيام الطلاب بنشاطات مدرسية من أجل تحقيق بعض أهداف المواد الدراسية خارج المدرسة.

ويعرف الواجب أو التعيين المدرسي بأنه: الفعالية التعليمية التي يوجه الطلاب للقيام بها خارج الصف من قبل المدرسين، لمساعدتهم في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها من الدرس السابق أو اللاحق.

أسس الواجب المدرسي:

يقوم الواجب المدرسي على الأسس التالية:

١- إن المدرسة ليست المكان الوحيد لتعلم الطلاب، وإنما يمكنهم أن يتعلموا بالإضافة إليها في بيوتهم، ولهذا يركز الواجب المدرسي على دور البيت الذي تتم فيه دراسة الواجبات أو حلها.

٢- إن ما يتعلمه الطلاب في المدرسة يعد قليلاً في مقداره ووقته ولذلك فإن بمقدورهم أن يكملوا ما بدأوا تعلمه في المدرسة، أو يضيفوا إليه معلومات جديدة عن طريق الواجب المدرسي.

٣- إن بإمكان الطلاب أن يتعلموا ذاتياً خارج المدرسة عن طريق جهودهم الشخصية في ضوء إرشادات المعلمين، وهو ما يحققه الواجب المدرسي.

وظائف الواجب المدرسي وأهميته:

١- يحدد العمل المطلوب من الطلاب بدقة ووضوح وإيجاز نظراً لأن معرفة الطالب الغرض من الواجب المعين له تساعده في تحديد أفكاره وأعماله، وفي توجيه تلك الأفكار والأعمال نحو تحقيق الأهداف المنشودة من الواجب.

٢- يدفع الطلاب إلى القيام بنشاطات تتعلق بالمادة المدروسة، فيجمعون المعلومات أو يقرأون الكتب، أو يعدون رسومات أو وسائل تتعلق بالموضوع.

٣- يساعد الطلاب في التدريب على مهارات متنوعة، مثل مهارة القراءة أو الكتابة أو البحث أو حل المشكلات أو تطبيق القواعد والقوانين أو النظريات.

٤- يساعد على ربط وتكامل خبرات الطلاب التي يكتسبونها في المدرسة مع ما يتوصلون إليه من خبرات في خارجها من الكتب أو المراجع أو الزيارات أو المقابلات.

٥- يساعد الطلاب على الإفلات من روتين الحياة المدرسية وأنظمتها فيقرأون ويكتبون بسرعة والطريقة التي تناسب كل واحد منهم، دون أن يتقيد أحدهم بطلاب صفة.

٦- يساعد على تكوين عادات حسنة للدراسة عند الطلاب في ضوء إرشادات المدرسين لهم.

شروط الواجب الجيد:

يرى الكثيرون من المهتمين بشئون التربية والتعليم أن الشروط الآتية هي عناصر مشتركة تصدق على كل واجب.

١- يجب أن يكون الواجب واضحاً ومحدداً، حتى لا يتخبط الطلاب في إعداده أو تحضيره.

٢- يجب أن يكون موجزاً، مما يجعل كل طالب قادرا على فهم المطلوب منه.

٣- يجب أن يربط الموضوع الجديد بخبرات الطلاب السابقة.

٤- يجب أن يفهم الطلاب اهميته، حتى تتولد عندهم الرغبة في القيام به.

٥- يجب ان يتضمن عناصر تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

٦- يجب أن يكون مشوقاً للطلاب، إما عن طريق المكافآت المدرسية أو توقع نتائجه المفيدة لهم.

٧- يجب أن يثير التفكير عند الطلاب، ويساعدهم على حل ما يواجهونه من مواقف أو مشاكل.

٨- يجب أن يحتوي على تعليمات ضرورية معينة، تساعد الطلاب على القيام به وإنجازه.

٩- يجب أن يراعي الأوقات التي تسمح للطلاب القيام به أو إعداده مناسب للوقت.

وقت التكليف بالواجب:

يتفق المربون على أن يكون موعد اعطاء الواجب في الفرصة المناسبة، وهي التي يسميها علماء النفس بالفرصة النفسية، التي توحي فيها مادة الدرس بسؤال أو مشكلة تتعلق بالدرس المقبل. ولهذا يمكن القول بوجوب تعيين الواجب في الوقت الذي يشعر فيه المدرس بأن الطلبة مستعدون لتقبل الواجب بغض النظر عما إذا كان هذا الوقت في بداية الدرس أو في وسطه أو في نهايته ويجدر بالمعلمين عند تعيين الواجب مراعاة الأمور التالية:

١- عدم الاستعجال في تعيين الواجب، فلا يكون في آخر الدرس ، لأن ذلك دليل على عدم قدرة المعلم على تقدير الوقت بشكل دقيق.

٢- مراعاة صعوبة الواجب أو سهولته أو طوله أو قصره عند تعيين المدة اللازمة للقيام به وإعداده.

٣- أن يوحي المعلم للطلاب في حديثه أو درسه بالواجب الذي سيحدده لهم.

الأخطار التي يقع فيها المدرسون عند التكليف بالواجب:

يمكننا ذكر بعض الأخطاء الشائعة التي كثيراً ما يقع فيها المعلمون عند تعيين الواجبات:

١- توجيه الاهتمام الزائد إلى قراءة الصفحات والفصول فقط.

٢- إعطاء رؤوس المواضيع فقط، وبدون أي تفسير أو توضيح.

٣- الإسراف في التفصيلات عن كيفية انجاز الواجب، الأمر الذي لا يدع الطلبة يفكرون كثيراً.

٤- عدم تخصيص الوقت الكافي لعمل الواجب.

٥- صياغة الواجب بلغة لا يستطيع الطلبة فهمها أحياناً.

٦- تعيين بعض الواجبات كعقاب على بعض المخالفات التي يقع فيها الطلاب هذه الواجبات من الأمور المحرمة في التربية الحديثة.

أنواع الواجبات:

لعل أبرز أنواع الواجبات التي تكلف المعلمون طلابهم بها ما يلي:

١- حل التمارين ويكثر استخدام هذا النوع من الواجبات في الرياضيات والعلوم واللغويات كاللغة العربية والإنجليزية.

٢- كتابة الموضوعات والتقارير الفردية والجماعية التي يكلف الطلاب بكتابتها في ضوء الإمكانيات العقلية والعملية لكل واحد منهم.

٣- تحضير فصل من الكتاب المقرر.

٤- تحضير موضوع من الموضوعات سواء أكان من الكتاب المقرر أم من غيره.

٥- إعداد مشروع في العلوم الطبيعية أو العلوم الاجتماعية.

٦- التمرين على بعض الأشياء من أجل إتقانها، وهذا يتطلب تكرار الشيء المطلوب مرات عديدة، لتكوين مهارة أو عادة معينة

في التعلم، كحفظ قصيدة أو نقص قرآني أو رسم نموذج أو خريطة أو غيرها.

ثالثاً: أسلوب الملاحظة والاستنتاج:

لعل أهم ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات الأدنى قدرته على التفكير المنطقي. ففي حين يعتمد الحيوان على الغريزة وعلى الاستجابات المحددة لمثيرات معينة في بيئة محدودة لا يستطيع العيش خارجها، يستطيع الإنسان أن يتكيف للبيئة التي يعيش فيها، بل أكثر من ذلك أنه يستطيع أن يسيطر عليها ويتحكم فيها، وذلك بفضل ما يتمتع به من قدرة على التفكير المنطقي وعلى حل المشكلات وتنظيم المعلومات التي اكتسبها من خلال حواسه وتوصيلها بنمط منظم إلى الآخرين.

باختصار، يستطيع الإنسان أن يحلل ويعالج المعلومات التي يستقيها من خلال حواسه في حين لا يستطيع الحيوان ذلك. هذه القدرة على إجراء عمليات على المعلومات يمكن إرجاعها إلى الدافع العقلي القوي للإنسان لفهم البيئة والعالم من حوله. وهذا ما يفسر حب الاستطلاع الشديد لدى الأطفال وأسئلتهم الكثيرة ومحاولاتهم المستمرة لفحص ماهية الأشياء ومعرفة مكنوناتها. كما يفسر ظاهرة شعور الفرد بعدم الارتياح تجاه الأشياء أو الأحداث غير المتوقعة أي التي لا تتطابق مع توقعاته.

والحاجة لفهم العالم ترتبط بالحاجة لتنظيم هذا العالم بشكل يسهل عملية التفاعل معه. فالطفل الصغير يبدأ بتكوين نظام معين لما يعتبره سلوكاً مناسباً أو غير مناسب في تعامله مع الكبار والعالم. فسكب اللبن مثلاً أو رفع صوت جهاز الراديو والتليفزيون تصرف خاطئ يغضب الكبار لذا ينبغي تجنبه. يتعلم الطفل ذلك من خلال تعزيز الوالدين والكبار للسلوك الإيجابي المرغوب فيه. ولا شك أن مثل هذا التنظيم للعالم يتيح للطفل فرصة التنبؤ بنتائج تصرفاته معاً يمكنه، مع الوقت، من السيطرة على

حياته وسلوكه. ويحتاج الطفل من وقت لآخر لأن يتأكد من أن تصرفاً ما يترتب عليه نتائج معينة يستطيع أن يعرفها ويدركها مسبقاً.

لهذا نجده يميل إلى تكرار نفس الأعمال ويتوقع في كل مرة نفس النتيجة، فإذا جاءت مخالفة لتوقعاته شعر بالقلق وعدم الاستقرار. فاختلاف النتائج يعني أن النظام الذي وضعه لنفسه قد اختل. فنلاحظ مثلاً أن الطفل لا يمل من وضع زرار في عروته ثم إخراجه وإعادة الكرة عشرات المرات. وقد يطلب من أحد الوالدين أن يقرأ عليه أو يسرد له قصة ربما للمرة الخامسة أو السادسة في نفس اليوم، ويقوم بالتصحيح إذا حاول أحد أن يضيف أو يغير من أحداث القصة لتتطابق مع ما سمعه في المرات السابقة.

وما يقال عن الأشياء صحيح جداً بالنسبة للأشخاص. فلكي يستطيع الطفل أن يفهم الأشخاص الذين يتعامل معهم ويكون بمقدوره أن يتنبأ بما سيكون عليه رد فعلهم بالنسبة لسلوكه، لابد أن يكونوا متسقين في ردود أفعالهم لتصرفاته وإلا وقع الطفل في حيرة وفقد القدرة على الاستفادة مما يعرفه من معلومات عن مواقفهم وردود أفعالهم لمثل ما يأتي به من سلوك.

الملاحظة:

نظراً للسهولة التي نجمع بها الملاحظات (المعلومات) من خلال الحواس يهيأ لنا أن الملاحظة سلوك طبيعي لا يحتاج لتنمية. والواقع أن الإنسان يولد ولديه قدرة على الملاحظة، ولكن لابد من تنمية هذه القدرة واستغلالها إلى أقصى حد في تنمية مهارات التفكير؛ وهذا ما تهدف إلى معظم برامج رياض الأطفال.

فتعليم صغار الأطفال الملاحظة الجيدة يحسّن قدرتهم على جمع معلومات عن بيئتهم، وهذه خطوة أولى نحو تحليل المعلومات ومعالجتها للتوصل إلى بناء محكم من المعرفة يسهل عليهم فهم العالم والتفاعل معه. بهذا المنظور يمكن تفسير العلاقة بين

المعلومات ذاتها وما ينتج عنها من استنتاجات أو تنبؤات أو تفسيرات بعد إجراء مجموعة عمليات عليها. وكلما كانت المعلومات (الملاحظات) دقيقة كانت الاستنتاجات المبنية عليها أكثر دقة. كما أن إعطاء قيمة كمية للأشياء يزيد من دقتها، فذكر طول الشيء بالمتر مثلاً أدق من وصفه بأنه طويل.

الاستنتاج:

يستقي الإنسان معلوماته بطريقتين:

١- عن طريق حواسه مباشرة كأن يلاحظ بأن الجو معطر أو أن الكلب ينبح أو أن ملمس القطيفة ناعم وطعم السكر حلو ورائحة الورد زكية وهكذا...

٢- بطريق غير مباشر كأن يقوم الآخرون بالملاحظة ويسجلوا ملاحظاتهم وننقلها عنهم.

والملاحظة ليست هدفاً في حد ذاتها ولكنها مهمة لتزويدنا بالمعلومات. كما أن المعلومات، في كثير من الأحيان، ليست مهمة في حد ذاتها ولكنها ضرورية لفهم العالم من حولنا من خلال ما نقوم به من عمليات عقلية لنصل إلى استنتاجات بأشكالها المختلفة: التعميمية والتفسيرية والتنبؤية.

أنواع الاستنتاجات:

أ) **الاستنتاج التعميمي** :

وهو عبارة عن تلخيص لعدد كبير من الملاحظات بعضها لوحظ فعلاً بشكل مباشر من خلال الحواس وبعضها الآخر لم يلاحظ.

مثال:

-ملاحظة (١): دجاجة ترفع رأسها عندما تشرب.

-ملاحظة (٢): دجاجة ترفع رأسها عندما تشرب.

-ملاحظة (٣): دجاجة ترفع رأسها عندما تشرب.

التعميم (الاستنتاج): الدجاج يرفع رأسه عندما يشرب.

وهكذا يتم التعميم في هذا النوع من الاستنتاجات من حالات لوحظت بالفعل إلى حالات عديدة أخرى لم تلاحظ. ويكون الاستنتاج أكثر صدقاً كلما كثرت الحالات الملاحظة، وكذلك الحالات التي لم تلاحظ ولكنها مؤيدة للاستنتاج التعميمي.

ويعتبر التعميم شيئاً أساسياً في حياتنا وخطوة ضرورية لتكوين المفاهيم عن العالم من حولنا. إذ يبدأ الطفل بتكوين مفهومه عن شيء أو حيوان بملاحظة صفاته ثم يتأكد من أن هذه الصفات موجودة عند عدد من أفراد نفس المجموعة فيقوم بالاستنتاج بأن جميع من ينتمون إلى ذلك النوع لابد أن تتوافر فيهم نفس الصفات، أي أن يعمم، على سبيل المثال، يلاحظ الطفل أن كلباً له أربعة أرجل ويغطي جسمه شعر، يلعق طعامه وينبح. ثم يلاحظ ويلاحظ فيتكون عنده مفهوم معين عن الكلاب، جميع الكلاب التي شاهدها والتي لم يشاهدها.

مثل هذه التعميمات تساعد الفرد على التنبؤ وتوقع أحداث أو سلوك معين. فالطفل الذي سبق له تكوين مفهوم عن سلوك الكلب يتوقع أن يلعق الكلب ما يقدمه له من طعام أو ينبح عندما يشاهد شخصاً غريباً.

ب) الاستنتاج التنبؤي:

يرتبط الاستنتاج التنبؤ بالاستنتاج التعميمي بصورة أساسية أعلاه فالاستنتاج التنبؤي مبني على الاستنتاج التعميمي.

فالطفل في المثال السابق لا يستطيع أن يتنبأ بأن الكلب سيلعق لو لم يكن التعميم عن الكلاب بأنها تلعق. كذلك التنبؤ بأن الكرة الملقاة إلى أعلى ستسقط إلى الأرض استنتاج تنبؤي مبني على استنتاج تعميمي بأن الأجسام الملقاة إلى أعلى ترجع إلى الأرض. وهناك فرق بين الاستنتاج التعميمي والاستنتاج التنبؤي بأن الأول يشمل عدة ملاحظات بينما يشمل الثاني ملاحظة واحدة فقط.

وتجدر الإشارة إلى أن درجة التأكد والصدق في التبؤ ترجع إلى ثقتنا بالاستنتاج التعميمي وهنا بدوره يرجع إلى عدد الحالات الملاحظة التي بني عليها التعميم وإلى عدد الحالات غير الملاحظة والمؤيدة للتعميم.

ج) الاستنتاج التفسيري:

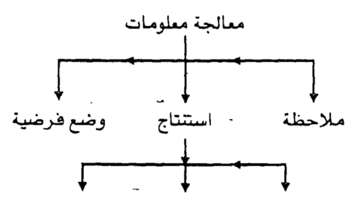
عبارة عن الاستنتاج الذي يحاول تفسير الملاحظة وهو مبني كما في الاستنتاج التبؤي على الاستنتاج التعميمي. فملاحظة طفل يشاهد برنامجاً معيناً على شاشة التليفزيون يقودنا إلى الاستنتاج التفسيري بأن الطفل يحب البرنامج الذي يشاهده. كذلك ملاحظة تلميذ مجتهد يرسب في الامتحان يقودنا إلى الاستنتاج التفسيري بأن التلميذ لم يذاكر لذلك الامتحان. وكلا الاستنتاجين التفسيريين مبنيان على استنتاجين تعميميين هما الناس: "يشاهدون ما يحبون" و "الدراسة تحسن التعليم" على التوالي.

وعادة ما يقوم الناس بالاستنتاج التفسيري أو التبؤي دون أن يفكروا بالاستنتاج التعميمي الذي بني عليه مما يسبب خطأ في التبؤ أو التفسير. ويكون الاستنتاج التعميمي أو التفسيري صحيحاً حسب صحة الاستنتاج التعميمي الذي يكون بدوره صحيحاً حسب عدد الحالات الملاحظة والمؤيدة لذلك الاستنتاج.

د) وضع الفرضيات:

إذا كانت الملاحظات قليلة لا تسمح بالتوصل إلى استنتاج فإن تلك الملاحظات تشكل فرضاً يمكن فحصه فيقبل أو يرفض. فالفرضية تعميم مؤقت مبني على ما تجمع من ملاحظات.

وتعتبر الفرضية مؤقتة لأنها تبنى على الملاحظات المتوفرة. وعليه. فاختلاف الفرضية عن الاستنتاج يكون في الوقت الذي توضع فيه تلك الفرضية، أي أثناء جمع الملاحظات ويجرى فحصها بواسطة المعلومات التي يتم الحصول عليها عند الانتهاء من جميع الملاحظات.



الأساليب المبنية على العرض والاستكشاف:

الاستقرائية ـ الاستنتاجية:

ويعتبر الاستقراء شكلاً من أشكال الاستدلال وهو عكس الاستنباط؛ حيث يتقدم من الأجزاء إلى الكل، أو من الخاص للعام. والاستقراء هو عملية الوصول إلى التعميمات من خلال دراسة عدد كاف من الحالات أو المواقف الفردية واستخراج الخاصية التي تشترك فيها هذه الحالات أو المواقف ثم صياغتها في صورة تعميم، أو قاعدة عامة تنطبق على الحالات الفردية السابقة والحالات المشابهة أيضاً.

وهناك خطوات يمكن للمعلم أن يتبعها لاستخدام هذه الطريقة:

١- أن يقدم عدداً مناسباً من الحالات الفردية أو المواقف التي تشترك في خاصة أو صفة معينة.

٢- أن يساعد المعلم تلاميذه على اكتشاف هذه الخاصة بتوجيه نظرهم إليها.

٣- أن يساعد تلاميذه على صياغة عبارة عامة، تصف هذه الخاصية، وأن توضع في صورة قاعدة أو نظرية حسب الحالة.

٤- أن يختبر التلاميذ ما توصلوا إليه من قاعدة أو نظرية على مزيد من الحالات الفردية.

وتستخدم هذه الطريقة عندما يكون الهدف المراد الوصول إليه هو تدريب التلاميذ على اكتشاف تعميمات أو قاعدة أو نظرية أو قانون من دراسة عدد من الحالات الفردية.

٥- أن يترك التلاميذ يتعاملون مع هذه المادة التعليمية للوصول إلى أي معلومة أو قاعدة، دون أن يتدخل لإرشاد أو توجيه التلاميذ إلا عند الضرورة وطلبهم المساعدة منه.

والفرق بين الاستقراء والاستنباط ولقد كثر استخدام الطريقة الاستنباطية بين المعلمين. وفيها يبدأ المعلم الدرس يذكر القاعدة أو التعريف العام، وتوضيح القاعدة بعرض أمثلة لها، ثم التطبيق على القاعدة، وتستند هذه الطريقة إلى القياس، وهو انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن الكل إلى الجزء، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي إحدى طرق التفكير العامة التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول.

وقد شاعت هذه الطريقة بين المعلمين لسهولتها، ولأنها لا تحتاج إلى مجهود كبير من المعلم أو المتعلم لسرعتها في الأداء. غير أنها لا تسلك طريقاً طبيعياً في كسب المعلومات؛ لأن العقل يدرك الأمور الكلية بعد مشاهدة أجزائها، كما أن الأمثلة أيسر من القاعدة، بيد أن القاعدة الصعبة تقوم على الأمثلة السهلة. كما أنها تبعد التلاميذ عن اكتشاف القاعدة بأنفسهم، كما أنها لا تصلح في المرحلة الابتدائية؛ لأنها تحتاج إلى استخدام الفكر المجرد.

أما الطريقة الاستقرائية فيها يبدأ العقل من الخاص إلى العام، ومن الحالات الجزئية والمفردة إلى القواعد العامة التي تنتظم تلك الحالات المفردة. وفيها يتعلم التلاميذ على كشف الحقائق وتعرفها متدرجين من الجزء إلى الكل، وفيها استخدام للأسئلة وصولاً إلى استنباط القاعدة التي يراد تعليمها. وهي من طرق التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل، وفيها يكثر المعلم من جميع الأمثلة الجزئية المتنوعة التي تتضمنها القاعدة، وفيها مزج القواعد بالأساليب

اللغوية. وهي شائعة في دروس القواعد النحوية والصرفية. ودروس الأدب والبلاغة، ودروس الإملاء، كما أنها تصلح لما بعد المرحلة الابتدائية.

غير أن طريقة الاستقراء يؤخذ عليها البطء في توصيل المعلومات. وأن المدرسين يتعجلون تلاميذهم في الوصول إلى القاعدة من مثالين أو ثلاثة أمثلة، كما أنها تستخدم أمثلة متقطعة لا تجمعها وحدة فكرية.

والاستقراء يتفق وطبيعة العقل، ووصول التلاميذ إلى كشف القاعدة العامة لا يكفل وحده حسن فهمهم لها؛ ولذلك يجب التأكد من ذلك بالتطبيق على هذه القواعد باستخدام الطريقة القياسية الاستنتاجية المكملة والمتممة للطريقة الاستقرائية؛ فالتدريس لا يستغني عن طريقتي الاستقراء والاستنباط معاً، فهي طريقة صاعدة هابطة، الاستقراء لكشف المعلومات والاستنباط لتثبيتها وتأكيدها، وتلك حقيقة يجب أن يلتفت إليها معلمو اللغة العربية في دروس القواعد النحوية والصرفية والإملائية، وفي دروس الأدب والبلاغة.

إن انتقال الفكر من الكل إلى الجزء ومن المجرد إلى المحسوس يبدو صعباً بالنسبة لتدريس الأطفال، ومن هنا يبدو الاستقراء أكثر انسجاماً مع حركة الفكر، ومع منطلق التفكير والفهم، فالاستقراء عكس القياس هو انتقال الطالب في تفكيره من الجزء إلى الكل ومن المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول.

وقد بنيت هذه الطريقة على الخطوات التي وضعها "يوحنا فريدريك هربارت" المربي الألماني، وبها يرتب الدرس إلى عدة نقاط، يسميها "هربارت" خطوات الدرس . ولكل خطوة منها غرض خاص يجب العمل لتحقيقه، لأجل الوصول إلى الغرض المقصود من الدرس، وهو فهمه بطريقة منظمة.

وتسير هذه الطريقة في أربع خطوات، هي:

الإيضاح أو المقدمة، وترابط المعاني أو الربط، والنظام أو الحكم، ثم الطريقة أو التطبيق والمراجعة. ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

الخطوة الأولى: تمثل التحليل الأول للفكرة العامة، وتعد أذهان التلاميذ للدرس الجديد، وتسمى مقدمة. وبها ننتفع بمعلومات التلاميذ القديمة، ونربطها بالمعلومات الجديدة: كي يسهل عليهم تذكرها. وليس الغرض منها استنباط كلمة أو عنوان للدرس- كما يظن كثير من الطلبة في مقدمات الدروس- ولكن الغرض إعداد أذهان المتعلمين للدرس الجديد، وتشويقهم إليه.

الخطوة الثانية: وهي تداعي المعاني أو الخواطر، وهي خطوة البحث والاستكشاف، والتفكير في العلاقات التي تربط الأمثلة بعضها ببعض، والعناصر بعضها ببعض، وتمثل مرحلتي العرض والربط، حيث تعرض الحقائق الجديدة في الدرس مرتبطة منظمة، ويناقش التلاميذ فيها حتى يفهموها، ثم تربط تلك الحقائق والنقاط بعضها ببعض، وتربط المعلومات الجديدة بالقديمة، بالموازنة بين الأشياء المتشابهة أو المتضادة: كأن توازن بين الفاعل ونائب الفاعل، وبين الفاعل والمفعول به، وبين كان وإن، وبين الجملة الإسمية والجملة الفعلية، وبين عمليتي الجمع والطرح، أو الضرب والقسمة.

الخطوة الثالثة: وهي خطوة النظام أو الحكم، ويراد منها ترتيب العناصر ترتيباً منظماً بعد ربط بعضها ببعض: لتكوين حكم من الأحكام، أو استنباط قاعدة من القواعد، أو نظرية من النظريات وهي التي تعرف بمرحلة الاستنباط، بعد المناقشة في أمثلة كافية مختارة، ففيها ينتقل العقل من أمر محسوس إلى أمر معنوي؛ كنظرية من النظريات، أو تعريف من التعريفات.

الخطوة الرابعة: وهي الطريقة، والمراد بها خطوة التطبيق أو المراجعة، فبعد معرفة القاعدة الجديدة يجب تثبيتها بإعطاء تمرينات

أو تطبيقات أو أسئلة عليها: كأن تطالب بعض التلاميذ يذكر ملخص الدرس في حصة تاريخ، أو تعطيهم تمرينات هندسية، أو حسابية، أو تطبيقات عربية، أو إنكليزية على القاعدة الجديدة التي أخذوها شفوياً وكتابياً حتى تثبت في أذهانهم.

وقد أدخل عليها بعض أتباعه مثل "زيلر و"رين" كثيراً من التنقيحات وجعلوها خمس مراحل، وهي: المقدمة، والعرض، والربط، والاستنباط، والتطبيق أو المراجعة.

فخطوات "هربارت" وصف دقيق للطريقة التي بها يسير العقل لتكوين حكم من الأحكام، أو قاعدة من القواعد. وتتضمن هذه الطريقة العقلية تحليل الشيء، ثم الموازنة بينه وبين غيره، ومعرفة أوجه الشبه أو الخلاف بينه وبين غيره، ثم استخلاص حكم عامٍ بعد هذا البحث، ثم تثبيت الحكم العام، أو القاعدة الجديدة في أذهان التلاميذ بالتمرينات، والتطبيقات، الشفوية والكتابية والإعادة والمراجعة.

وباتباع خطوات (هربارت) يجد المدرس كثيراً من التكلف والصعوبة، ولا يعطي التلميذ فرصة كبيرة للتفكير؛ فالمدرس هو الذي يعد له مقدمة الدرس، وهو الذي يعرض المادة عليه، وهو الذي يناقش ويشرح ويسأل، ويطالب بالموازنة وذكر الحقائق التي يمكن استنباطها من الأمثلة، فلا يترك التلميذ يعتمد على نفسه في التفكير، ولا يسمح له بالبحث عن المشكلة بنفسه؛ حتى يشعر بصعوبتها، ويحددها، ويعرفها حق المعرفة، ويعمل للتغلب عليها؛ بفرض الحلول الممكنة، والتفكير في كل حل، وقبول الحل الذي يمكن تنفيذه، والعمل بإرادة قوية للتنفيذ.

فطريقة (هربارت) استقرائية، وفيها تربية للعقل إلى حد ما، ومراعاة للترتيب المنطقي، ولكنها لا تربي العقل تربية استقلالية، كوهي تتجاهل الترتيب النفسي الذي نادى به "جون ديوي" الفيلسوف الأمريكي، وجدير بالمدرس ألا يتقيد بطريقة من الطرق، وأن

يكون طبيعياً في تدريسه، ويختار الطريقة المثمرة التي تلائم درسه وتلاميذه؛ فيخبر حيث يجعل الإخبار، ويستقرئ حيث يحسن الاستقراء، ويحاور حيث يحسن الحوار، ويدرب حيث يجب التدريب، ويرشد حيث يجب الإرشاد، ويختبر حيث ينبغي الاختبار.

وعلى مبدأ (هربارت) في هذه الخطوات الخمس أهملت النواحي الخلقية، كما أهملت تربية الشخصية. مع أنها من الأغراض الهامة في التربية. وقد عنى (هربارت) بالحواس والأمور المحسة أكثر من عنايته بتربية الخيال والتفكير المستقل، وهو بهذه الخطوات والمراتب يتحكم في المدرسين وتفكيرهم. ولا يترك لهم فرصة للإبداع والابتكار.

ومع هذا النقد لا يمكننا أن ننسى أو ننكر أنها قد أفادت المدرسين المبتدئين فائدة كبيرة في إعداد دروسهم، وترتيب خططهم؛ فبالمقدمة يشوق التلاميذ إلى الدرس الجديد، فينتهون إليه، ور بطونه بالقديم، وبالعرض يفهمون المادة الجديدة بطريقة واضحة منظمة، فلا ينتقل المدرس من فكرة إلى أخرى حتى يثق تمام الثقة بوضوح الفكرة الأولى في نفوس التلاميذ.

وبالربط تربط أجزاء الدرس بعضها ببعض ربطاً تاماً، ويعرف ما بينها من تشابه أو تضاد؛ كي يسهل فهمها وتذكرها.

١. الاستنباطية:

يعتبر الاستنباط شكلاً من أشكال الاستدلال؛ حيث يكون السير فيه من الكل إلى الجزء أو من العموميات إلى الخصوصيات. ويطلق أحياناً على الاستنباط لفظ القياس، على قاعدة ثبت صدقها على حالات مماثلة، أو الوصول إلى نتيجة معينة قياساً على قاعدة عامّة أو مبدأ عام.

وهناك عدة خطوات يمكن أن يتبعها المعلم عند استخدام هذه الطريقة، وهي:

١- أن يعرض المعلم القاعدة العامة موضحاً المصطلحات أو العبارات أو الرموز المتضمنة في هذه القاعدة.

٢- أن يعطي التلاميذ عدة مشكلات أو مواقف، موضحاً كيف يطبق القاعدة العامة عليها.

٣- تكرر الخطوة السابقة حسب الحاجة؛ لإكساب التلميذ القدرة على تطبيق القواعد العامة على الحالات الفردية الخاصة.

وتستخدم هذه الطريقة عندما يكون الهدف المراد الوصول إليه هو إكساب التلميذ القدرة على تطبيق الحالات العامة على حالات خاصة.

والغرض من هذه الطريقة أن تقود المتعلم إلى معرفة الحقائق، والأحكام العامة، بطريقة البحث من خلال قاعدة من القواعد و نطلب من المتعلم الأمثلة عنها. وتعد هذه الطريقة من أحسن طرق التدريس في تعويد التلاميذ التفكير، ولو أنها بطيئة. وهي تعود التريث في الحكم.

وبالاستنباط يصل التلاميذ إلى القاعدة أو الحكم أو النتيجة أو التعريف بعبارة سهلة واضحة.

وبالتطبيق تثبت المعلومات في أذهانهم، كي ينتفعوا بها عند الحاجة؛ فالمعلم بعد انتهاء الدرس يسأل تلاميذه، فيما عرفوه؛ ليتحقق فهمهم له، ثم يعطيهم تمريناً شفوياً على القاعدة، ثم تطبيقاً كتابياً؛ حتى يرسخ الدرس في أذهانهم تمام الرسوخ.

وبهذه الخطة (الهربارتية) يربط الدرس الجديد بالقديم، وترتب الأفكار، ويسير المدرس مع تلاميذه نقطة نقطة على حسب قواهم، ويعودهم الملاحظة، والموازنة، والحكم، ويشركهم معه في العمل، ويدربهم على التعبير عما لديهم من الأفكار بعبارة صحيحة، ويكون التعليم شائقاً في نفوسهم، وتثبت المواد في أذهانهم.

ولكننا لا ننكر أن هناك تدخلاً كبيراً من المدرس، واتكالاً عليه في كثير من الأمور؛ فهو الذي يعد المادة كما قلنا، وهو الذي

يرتبها وينظمها، وهو الذي يوجه نظر التلاميذ إلى هذه الحقيقة أو تلك، ولا يترك لهم فرصة كبيرة للاعتماد على أنفسهم في البحث والتفكير، والاستقلال في العمل.

١ ـ الرسوم التوضيحية:

الرسوم التوضيحية هي أشكال خطية يعدها المعلم، ليصور بعض المشكلات الهامة، ويعطي أفكاراً تقريبية عن بعض الأشياء والظواهر والأحداث وتستخدم الرسوم التوضيحية بكثرة في معظم الدروس، وعند جميع العاملين فالمعلمون يحاولون دائماً تقريب الأشياء وتوضيحها عن طريق رسم أشكال وتخطيطات توضيحية لها.

مزايا استخدام الرسوم التوضيحية:

يحقق استخدام الرسوم التوضيحية المزايا التالية:

- يمكن إعدادها بسرعة في أثناء عملية التحضير للدرس، أو في أثناء عملية شرح الدرس، فالرسوم عبارة عن خطوط يوضح بها المعلم أماكن الأشياء أو علاقاتها، ويعطي فكرة تقريبية عنها، فليس من الضروري أن تكون جميلة بمقدار ما تكون واضحة.
- يسهل استيعابها من قبل الطلاب، وذلك لشدة وضوحها ولبساطة تعبيرها، فالمعلم حين يرسم الأماكن التي وقف عندها المتحاربون مثل، فإنه يعطي بسهولة لطلابه فكرة تقريبية عن سير المعركة، وعن مزايا المكان الذي اختاره كل طرف، دون أن يضطر إلى صرف وقت و جهد لتوضيح الموقف.
- قد يثير الرسم التوضيحي تشويق الطلاب ويجذبهم لمتابعة النشاط، كما قد يثيرهم إلى استخدام الرسوم التوضيحية في قراءاتهم في المنزل، بحيث يميل الطلاب إلى تحويل المعلومات التي يقرأونها إلى أشكال ورسوم توضيحية تسهل عليهم عملية الدراسة والاستيعاب.

٤- الصور:

تستخدم الصور بأشكالها المختلفة في عملية التدريس حيث يمكن استخدام الصور الفوتوغرافية أو الأفلام السينمائية والتليفزيونية والرسومات التوضيحية، وقد تكون الصور دعماً لطريقة في التدريس، كما قد تتم عملية التدريس كلها من خلال استخدام الصور، فالصورة الجيدة تقدم نشاطاً متكاملاً للطلاب كما تقدم معارف منظمة.

١) استخدام الصور يعزز عملية التعلم والتعليم:

يحقق استخدام الصورة في التدريس عدداً من المزايا والوظائف التربوية الهامة وهي:

١- إن الصورة أكثر دقة من الألفاظ والكلمات، لأنها تقدم المعرفة بشكل مباشر وبطريقة سهلة ومبسطة، فالصورة تعرض موقفاً طبيعياً غنياً بالمعرفة يتضح فيه شكل الأشياء وأجزائها وألوانها.

٢- أنها تقدم معلومات واقعية قريبة الشبه بالموقف الطبيعي، وهذا يجعلها قادرة على إثارة انفعالات إيجابية عند الطلاب، فما يساعد على تعديل اتجاهاتهم، وتكوين عواطفهم، نحو موضوعات الدراسة، وتنمية أذواقهم وطرق تفكيرهم.

٣- أنها كموقف شبيه بالموقف الطبيعي تدخل تنوعاً وغنى في الموقف التعليمي، يجعله أكثر تشويقاً وأكثر جذباً لانتباه الطلاب، فالصورة تحقق هذه الميزة حتى لو استخدمت مع طلاب كبار في أي مرحلة تعليمية، حيث لا تقتصر فائدتها على الأطفال وحدهم.

٤- أنها تلخص مرحلة حضارية أو ظاهرة حضارية بعيدة من حيث الزمان أو المكان، فهي تعتبر وسيلة اقتصادية سهلة تمكن الطلاب من اختيار الأشياء البعيدة والماضية دون جهد كبير.

٥- أنها توفر جهداً كبيراً على الطلاب حين تقدم لهم معلومات مباشرة يدركون فيها العلاقات بين الأجزاء والظواهر بيسر، وتيسر عليهم عمل مقارنات بين الأشياء وإعداد تصنيفات لها.

٦- أنها تغني عن أساليب تدريس أخرى، حيث يمكن أن يكتفي المعلم بعرض الصورة دون أن يضطر إلى صرف وقت طويل على الشرح والتوضيح، فالصورة الجيدة واضحة بذاتها.

٧- تبرز واقعاً ملموساً أو جزءاً هاماً من الواقع وتركز على أجزائه وعناصره، بحيث تسهل على الطالب عملية إدراك الواقع، فالصورة يمكن أن تصغر ظاهرة ضخمة، كما يمكن أن تكبر ظاهرة صغيرة.

٨- أنها أكثر ارتباطاً بخبرات الطلاب، ولذلك تكون قادرة على تشجيع وإثارة عمليات التفكير المختلفة كالربط والاستنتاج والمقارنة.

٢) يتم اختيار الصور وفق معايير معينة:

لا تصلح جميع الصور كوسائل تدريسية مناسبة، فلابد من مراعاة بعض المعايير عند اختيار الصورة التعليمية، ومن أهم هذه المعايير ما يلي:

-أن تكون الصورة مرتبطة بأهداف مادة التعلم وأهداف الدرس.

-أن تكون الصورة واضحة تقدم معلوماتها بشكل يساعد الطلاب على استيعابها دون وساطة.

-أن تكون الصورة غنية بالمعلومات، بحيث تزيد من خبرات التلاميذ ومعارفهم.

-أن تكون الصورة قابلة للعرض داخل غرفة الصف. فالصورة الصغيرة لا تستخدم إلا إذا كان لدى المعلم جهاز عرض، كما أن الصورة الضخمة تتطلب تصغيراً ليسهل عرضها.

-أن تكون الصورة دقيقة تعطي معلومات أمينة عن الأشياء بأحجامها وعلاقاتها.

٣) يراعى في استخدام الصور التعليمية ما يلي:

-أن تستخدم الصورة في الوقت المناسب من نشاط الدرس، فلا يجوز تعليقها أمام الطلاب منذ بداية الحصة، بل تحفظ في مكان مناسب لحين حلول وقت استخدامها.

-يراعى في استخدام الصورة الوظيفية التي سيحققها هذا الاستخدام، فإذا كانت وظيفتها تشويقية فيمكن أن تستخدم في بداية النشاط أو حين يشعر المعلم بالحاجة إلى تجديد النشاط، أما إذا كانت وظيفتها تقويمية فيمكن استخدامها في أي وقت من النشاط حسب متطلبات عملية التقويم.

-لا داع لأن يقوم المعلم بتوضيح جوانب الصورة إلا إذا طلب منه ذلك، فالاستخدام الناجح للصورة يعطي الطالب الفرصة لدراستها وقراءة معلوماتها، والتفاعل معها مباشرة.

-تعرض الصورة في مكان يناسب جميع الطلاب، بحيث يتمكن كل طالب من مشاهدتها بوضوح.

-تحفظ الصورة بعد استخدامها مباشرة، وليس هناك داع لإبقائها أمام الطلاب.

٥ ـ الأفلام التعليمية:

يقصد بالأفلام التعليمية النشاطات التعليمية التي يمكن عرضها باستخدام جهاز السينما أو الفيديو أو التعليم التليفزيوني، وتقدم هذه الأفلام مواقف تعلمية حية، تتكامل فيها الصورة مع الصوت، مما يثير انتباه التلاميذ ويزيد من تشويقهم.

مزايا استخدام الأفلام التعليمية:

١- يقدم الفيلم مواقف غنية ومركزة في وقت قصير نسبياً، حيث يستطيع الفيلم أن يعرض مجموعة من المعلومات الحديثة المرتبطة بواقعها الحي ومن مصادرها المباشرة.

٢- يمكن أن يصور الفيلم أحداثاً علمية نادرة، كأن يسجل عملية جراحية، أو يصور جهازاً جسمياً داخلياً أو فيضان نهر، أو انفجارات بركانية، أو غير ذلك من الأحداث التي لا يستطيع الطلاب مشاهدتها مباشرة.

٣- إن استخدام الصوت والصورة في الموقف التعليمي يؤدي إلى تكامل حواس المتعلم، ويجعل عملية التعلم أكثر يسراً وسهولة، وأكثر جذباً وتشويقاً.

٤- إن غنى المواقف التعليمية التي يقدمها الفيلم يمكن أن يثير دوافع الطلاب لمتابعة دراسة بعض هذه المواقف، والرجوع إلى مصادر علمية أخرى للدراسة والمتابعة.

٥- إن استخدام الأفلام التعليمية يمكن أن يسهم في حل المشكلات نقص المعلمين المؤهلين، حيث يمكن أن يتم تصوير المواقف الهامة وتوزيعها على مختلف المدارس.

٦- إن الأفلام التعليمية يمكن أن تكون تسجيلاً حياً لمواقف زمانية ومكانية بعيدة، لا يتمكن الطلاب من مشاهدتها، فقد يصور الفيلم معركة حدثت قبل فترة زمنية طويلة، أو قد يعرض حدثاً في مكان جغرافي بعيد.

٧- يمكن أن تسهم الأفلام التعليمية في حل بعض المشكلات التعليمية الإدارية، مثل سوء الأبنية المدرسية، وازدحام حجرة الدراسة بالطلاب.

٣) كيفية استخدام الفيلم التعليمي:

ليس من السهل على المعلمين إعداد الأفلام التعليمية بأنفسهم، وذلك للنقص الواضح في الأجهزة التكنولوجية، ولعدم وجود أعداد كافية من الفنيين الذين يمكن أن يعدوا ويخرجوا ويصوروا مثل هذه الأفلام. ولذلك فغالباً ما يستخدم المعلمون أفلاماً تعليمية، من إعداد مراكز التكنولوجيا والوسائل التعليمية، في مختلف المؤسسات التربوية.

وسواء أكان الفيلم التعليمي من إعداد المعلم نفسه أو من إعداد الآخرين، فإن من المهم أن يراعى في استخدامه ما يلي:

أ) **الإعداد المسبق قبل عرض الفيلم:**

-أن يعد الفيلم وفق أهداف تعليمية وتربوية محددة، بحيث يرتبط محتوى هذا الفيلم بالأهداف التربوية التي يفترض أن تتحقق عن المتعلمين.

-أن يقدم الفيلم معلومات حديثة ومواقف علمية دقيقة، فالفيلم التعليمي لا يتطلب براعة فنية بمقدار ما يتطلب توفر الأمانة العلمية ومناسبة محتوى المعلومات لأهداف التربية المنشودة.

-أن يتأكد المعلم من صلاحية الفيلم من الناحية الفنية، ومن صلاحية جهاز العرض والقاعة التي سيتم فيها العرض.

ب) **عرض الفيلم:**

-يبدأ المعلم بتقديم فكرة عامة عن الفيلم مع مناقشة بسيطة حول الجوانب التي سيغطيها.

-يعد المعلم مجموعة من الأمثلة يوزعها على الطلبة، لتوجيه انتباههم إلى بعض المواقف الهامة.

-قد يقدم المعلم بعض الشروحات لبعض مواقف الفيلم، وقد يحتاج إلى إعادة عرض بعض أجزائه.

ج) **المناقشة:**

-يتيح المعلم المجال أمام الطلاب لمناقشة وإثارة الأسئلة المتعلقة بالموقف التعليمي الذي قدمه الفيلم.

-يقوم المعلم بتكليف الطلاب بالقيام بدراسات تعمق لبعض الجوانب التي عرضها الفيلم.

الأساليب المبنية على الكلام والاستماع:

١) **الطريقة الإلقائية (أو طريقة المحاضرة):**

تعد المحاضرة أسلوباً فعالاً لنقل الأفكار والحقائق والمعلومات والآراء من المعلم إلى الطلاب، وقد استخدم هذا الأسلوب منذ بداية

نشوء الاهتمام بالتربية المنظمة، لنقل الأفكار من جيل إلى آخر، ومازال هذا الأسلوب مستخدماً وشائعاً عند معظم المدرسين حالياً.

ويرجع شيوع المحاضرة إلى أنها أكثر الأساليب سهولة وأيسرها استخداما، حيث يفضل المدرسون عادة أن تتاح لهم الفرصة لتوصيل أفكارهم ومعلوماتهم إلى طلابهم في جو نظامي هادئ يكون فيه الطلاب مستمعين بانتباه إلى ما يقوله معلموهم.

تعتبر هذه الطريقة هي إحدى الطرق التي يستخدم فيها الجانب اللفظي من سلوك المدرس لتحقيق بعض الأهداف المطلوبة، وتكون فيها عملية الاتصال في معظم الأحيان من المدرس إلى التلميذ الذي يتلقى ما ينقل إليه من معلومات، ويعتبر الغرض الأول لاستخدام طريقة المحاضرة هو تقديم مجموعة من المعلومات تشتمل على أفكار، وحقائق، ومفاهيم ونظريات.

وتوصف طريقة المحاضرة بأن المدرس يتحدث فيها بصفة مستمرة، بينما يستمع التلاميذ إليه ويقومون بكتابة المعلومات المهمة في جوهر حديثه، هذه الطريقة الغرض منها تدفق ثابت للمعلومات من المدرس إلى تلاميذه.

وعلى الرغم من النقد المستمر الذي يوجهه رجال التربية لهذه الطريقة لكونها تجعل التلاميذ في وضع المستقبل السلبي للمعلومات، ويكاد ينعدم دورهم إلا أنه يمكن تحسينها بتطعيمها بمجموعة من الأسئلة التي يبدأ بها المدرس حديثه، ويترك التلاميذ يفكرون فيها ويتلقى إجاباتهم ويعلق عليها، أو مجموعة من الأسئلة على جزء من أجزاء حديثه كنوع من التنشيط الذهني من جهة، ولتقويم فهمهم لما ألقي عليهم من معلومات من جهة أخرى.

ولكي يقوم المدرس باستخدام الطريقة الإلقائية، فإن هناك خطوات مرتبة يمكن أن يتبعها وهي:

١- التعريف بموضوع ما والغرض منه وما يحتويه من نقاط فرعية ومصطلحات.

٢- شرح النقاط الفرعية والربط بينها وإظهار ما بينهما من علاقات في كل له معنى.

٣- الرد على ما قد ينشأ من اعتراضات من جانب التلاميذ والإجابة عن أسئلتهم.

٤- تلخيص أهم النقاط والأفكار التي جاءت في المحاضرة.

وتعتبر الطريقة الإلقائية من أنسب الطرق التي يمكن استخدامها عندما يكون الغرض الذي يسعى إليه المدرس هو نقل بعض المعلومات التي يصعب على التلميذ بمفرده أن يصل إليها بالاستناد إلى معلوماته السابقة.

شاع بين المعلمين استخدام طريقة الإلقاء خاصة في المرحلة الثانوية، وهي في أحسن صورها عرض شفهي للمعلومات من جانب المعلم. وقد يكتفي في هذا الشرح بالكلمة المنطوقة، وقد يستعان ببعض الوسائل المعينة، أما الطلاب فهم يستمعون، وقد يسجلون بعض ما يتلقونه مما يلقى عليهم للرجوع إليها فيما بعد.

ويلجأ المعلمون إلى هذه الطريقة، لأنها تمكنهم من عرض أكبر قدر من المعلومات في أقصر وقت ممكن على أكبر عدد من الطلاب، غير أن هذه الطريقة تؤدي إلى ملل الطلاب وسلبيتهم، وعدم فهمهم لكثير مما يلقى عليهم، واضطرارهم إلى الاعتماد على الحفظ عن ظهر قلب، بدلاً من الفهم والتفكير، وضعف الصلة بمصادر المعرفة والمعلم.

ويتغلب بعض المعلمين على هذه العيوب بالبدء بطرح مشكلة أو سؤال يثير جميع الطلاب ويدفعهم إلى التفكير، أو يرسم خريطة مبسطة للحصة يتضح منها أقسامها الكبرى، وكيف نجيب عن السؤال، واختيار كمية من الأفكار تناسب زمن الحصة، وعرض هذه الأفكار في وحدات واضحة المعالم بأسلوب سلس مع تكرار الفكر أكثر من مرة، حتى يستوعبها أكبر عدد من الطلاب، على أن يكون التكرار في سياقات مختلفة وتعبيرات متنوعة وبأمثلة

مختلفة، وذلك لمنع تسرب الملل إلى نفوس الطلاب، وعند الانتقال من وحدة فكرية إلى أخرى يحسن تلخيص الفكرة الأولى، وربطها بما تم عرضه من أفكار، وقد تنتهي الحصة بملخص واف، يحدد أفكارها الرئيسية ويسمح للطلاب بتدوينه. ثم يطرح المدرس أسئلة، ويسمح للطلاب بتوجيه بعض الأسئلة والاستفسارات، لأن تمثل المعارف واستيعابها شرط أساسي لنجاح طريقة الشرح أو الإلقاء هذه، لأن تكوين الأحكام والاستنتاجات والبراهين التي تسهم في حقائق جديدة عند الطلاب لن يتوفر بغير ذلك.

وخير وسيلة يتخذها الطالب للتغلب على ما في طريقة المحاضرات من صعوبة، أن يدون نقاطاً محدودة، أو أفكاراً معينة في أثناء المحاضرة، وبعد أن تنتهي المحاضرة يستطيع الطالب في وقت آخر أن يضعها في صيغة جديدة، بعبارة جديدة، بأسلوبه الخاص، ويرتبها ويهذبها مع مراعاة الجودة والإتقان، فيوضح الغامض، ويكمل الناقص في الفكرة والأسلوب، وحبذا الأمر لو اطلع على كتب أخرى في الموضوع نفسه، واختيار منها ما يحلو له من أفكار يضيفها إلى موضوعه حتى تتكون لديه مجموعة من المحاضرات الثمينة في كل فرع من مادته، ويعتاد حب الاطلاع، وتكثر معلوماته وتجاوبه. وهذا يمكننا أن نقول: إن الطالب المستمع قد بذل مجهوداً عقلياً في الكتابة، التذكر، والبحث، والاطلاع، والتجديد، والاختراع، والإجادة، والإتقان، ولكن هل يستطيع ذلك الطالب أن يقوم بهذا في كل محاضرة إذا كانت لديه خمس محاضرات كل يوم، وثلاثون محاضرة كل أسبوع؟

وخلاصة القول إن طريقة المحاضرات لا تناسب التلاميذ؛ ولا تصلح لأن تكون طريقة أساسية في التدريس في المدارس، فالتلاميذ في تلك المدارس يحتاجون إلى السير معهم بالتدريج بالطريقة التي تلائمهم كي يفهموا ما يعرض عليهم من الدروس. ولا يمكننا أن ننكر أن في طريق المحاضرات اقتصاداً كبيراً في الوقت، وأنها

منظمة مرتبة محدودة، ولهذا التنظيم والترتيب والتحديد فائدة كبيرة في الدراسة.

١- أسلوب المحاضرة ينسجم مع الأفكار التقليدية في التربية:

تهدف التربية بمفهومها التقليدي إلى تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق، ولذا كانت المحاضرة طريقة مناسبة لتحقيق هذا الهدف، فالمعلم المحاضر يمارس عمله وفق الاعتبارات التالية:

- أنه يعد مادة تدريسية على نحو جيد قبل أن يلتقي بطلابه، وما عليه إلا أن يرجع إلى مصادر هذه المادة ويختار منها ما يراه مناسباً لنمو طلابه.
- أنه يلقن طلابه المعلومات في جو من الهدوء التام، حيث تعطي الفرصة للمعلم المحاضر أن يتحدث دون مقاطعة، وأن يؤجل النقاش إلى ما بعد انتهاء المحاضرة.
- إنه يقدم معرفة موحدة لجميع الطلاب، وبغض النظر عن الفروق التي بينهم في القدرات والاهتمامات والميول.

وما من شك في أن هذه الاعتبارات جميعها مخالفة للاتجاهات التربوية الحديثة، التي تتطلب أن يعد الطلاب المادة بأنفسهم، وفق ميولهم واهتماماتهم، وأن يكون لهم دور فاعل في عملية التعلم، غير أن المحاضرة يمكن أن تكون وسيلة مناسبة لتحقيق بعض الأهداف التربوية.

٢ ـ أسلوب المحاضرة يمكن أن يستخدم بفاعلية:

إن ارتباط المحاضرة بالتربية التقليدية لا يمنع الإفادة منها إذا استخدمها المعلمون بعناية في الحالات التالية:

- يمكن أن تكون طريقة أو وسيلة مساعدة يستخدمها المعلم لدعم طريقة تدريس أخرى، حيث يصعب الاستغناء عنها في تقديم بعض الأفكار والتوضيحات، وفي شرح بعض الأمثلة والتجارب.

- وسيلة فاعلة إذا استخدمها المعلم في مجالات محددة، مثل تقديم موضوع جديد، أو نقل أفكار وتعليمات تفيد في التخطيط لعمل من الأعمال أو في شرح نظرية حديثة.
- وسيلة اقتصادية توفر الجهد والوقت، حيث تعد طريقة تدريس جماعية، يمكن لمعلم واحد أن يعلم من خلالها أعداداً كبيرة من الطلاب.
- وسيلة مقبولة لتعليم الأعداد الكبيرة من الطلاب في حالات نقص المدرسين، أو في حالات قلة المدرسين المؤهلين.
- وسيلة مشوقة إذا استخدمها المحاضر بكفاءة واهتم بإثارة دوافع المتعلمين وتشويقهم.

٣ـ استخدام أسلوب المحاضرة يتطلب إعداداً مسبقاً:

يعد الإعداد للمحاضرة شرطاً أساسياً لنجاحها، فالمحاضرة الجيدة هي المحاضرة المكتوبة، أو على الأقل هي المحاضرة التي يعدها المعلم مسبقاً، ويكتب رؤوس أقلام محددة توجهه في حديثه، وتنظم انتقاله من جزء إلى آخر، والإعداد للمحاضرة يتطلب ما يلي:

- تحديد أهدافها بدقة وجمع المعلومات في ضوء هذه الأهداف، حتى يضمن المعلم توجيه الشرح وفق هذه الأهداف.
- دراسة واعية لحاجات الطلاب وقدراتهم، وهذا يعطي المعلم فرصة مناسبة لانتقاء واختيار الموضوعات والأفكار، لتكون منسجمة مع حاجات المتعلمين.
- وجود تصور مسبق لوضع قاعة المحاضرات وأوضاع الطلا بفيها، وتنظيم عرض جوانب المحاضرة، وتوزيع الوقت وفقاً لمختلف جوانبها وأجزائها.

٢ـ الندوات:

الندوات من الأساليب الهامة التي استخدمها المعلمون قديماً وحديثاً في بعض المواقف الصفية، حيث يكلف عدد من المختصين

بمناقشة موضوع ما، أو يكلف عدد من الطلاب بمناقشة موضوع معين.

١ ـ أسلوب الندوة ينسجم مع الأفكار التربوية الحديثة:

إن عملية التعلم تعني أن يقوم المتعلمون بنشاط أساسي في هذه العملية، حيث يعدون المادة بأنفسهم من خلال المراجع المتعددة، ولهذا ازداد اهتمام المدرسين بها لانسجامها مع بعض الأسس التربوية التي يمكن عرضها فيما يلي:

- يمارس المدرس دور الموجه والمخطط حين يختار مجموعة من الطلاب ويوجه أفرادها إلى مراجع ومصادر علمية مختلفة، فيتفاعلون مع هذه المراجع والمصادر بإيجابية وعفوية، فالطلاب هم الذين يعدون المادة وهم الذين يعرضونها.
- تتاح الفرصة أمام جميع طلاب الصف لإعداد أنفسهم لمناقشة اللجنة التي أعدت المادة، وهذا يعني زيادة جو التفاعل الإيجابي والاهتمام بدوافع الطلاب؛ مما يشجعهم على المزيد من المشاركة.
- تتاح الفرصة لمراعاة حاجات الطلاب فالطلاب هم الذين يختارون المادة، وهم الذين يقومون بالمناقشة، وينتظر أن تتركز المناقشة على الموضوعات التي يشعرون بأهميتها في إشباع حاجاتهم وميولهم.

٢ ـ استخدام الندوة يتطلب إعداداً مسبقاً:

ليس من السهل على المدرس أن يعد لندوة، حيث يتطلب الإعداد لها توجيه الطلاب إلى دراسات واسعة ومصادر متعددة، وهذا يعني أن عملية الإعداد للندوة تتطلب ما يلي:

- تزويد الطلاب بالمراجع والمصادر العلمية المتعددة.
- تحديد المشكلات الأساسية التي يمكن أن تكون موضوعاً للندوات.
- تدريب الطلاب على البحث والرجوع إلى المصادر المختلفة.

- تدريب الطلاب على أسس المناقشة العلمية، والبعد عن الجدل، واستخدام الحوار، كوسيلة للوصول إلى الحقيقة والمعرفة.

٣ ـ للمعلم دور فاعل في إدارة الندوة:

فعلى الرغم من أن الندوة هي نقاش بين مجموعة من الطلاب وبين باقي زملائهم، إلا أن للمعلم دوره الهام في مختلف مراحلها، ويمكن توضيح هذا الدور من خلال ما يلي:

- إثارة اهتمام الطلاب باستخدام الندوات العلمية لمناقشة الموضوعات التي يشعرون بأهميتها.
- تنمية اتجاهات علمية إيجابية نحو المناقشة تقود الطلاب إلى مزيد من الاتصال والتفاعل.
- المشاركة في الإعداد للندوة واختيار الطلاب الذين يقودون المناقشة.
- التدخل لتوجيه النقاش وربطه بأهداف الندوة.
- المشاركة في تقويم الندوة، وإبراز إيجابياتها وتقويم أثرها في تعلم الطلاب.

٤ ـ يراعي المعلم الأمور التالية لإنجاح الندوة:

سبقت الإشارة إلى أن الندوة ليست أسلوباً سهلاً كالمحاضرة أو الإلقاء، فهي تتطلب إعداداً دقيقاً من قبل المعلم والطلاب، كما تتطلب حرصاً ووعياً على حسن إخراجها، فالندوات غالباً ما تتعرض إلى ما يلي:

- سيطرة بعض الطلاب على أوقات المناقشة.
- لجوء بعض الطلاب إلى المادة كمحاولة منهم لفرض آرائهم على الآخرين.
- عدم وجود تنسيق بين المشاركين في الندوة، مما قد يجعلهم يعرضون أفكاراً متشابهة، أو أفكاراً متناقضة، لا يبدو عليها التكامل.

- عدم قدرة بعض المدرسين على متابعة النقاش الذي يدور في الندوة، نظراً لأن ذلك يستدعي اطلاعاً واسعاً على مختلف المراجع التي تعالج الموضوع.
- عدم توفر المراجع والقراءات المتعلقة بموضوعات النقاش، مما يجعل المناقشة رتيبة ومملة.

٢ـ التسجيلات:

التسجيلات خبرات سمعية ينتقيها المدرسون لبلوغ الأهداف التي يريدون تحقيقها من تدريسهم، وهذه التسجيلات قد تكون:

- تسجيلات خاصة من إعداد المدرس والتلاميذ تتناول جوانب تعليمية متعددة تتصل بمقررات المواد الدراسية المختلفة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والمواد الاجتماعية أو اللغة الإنجليزية وغيرها من جوانب المنهج.
- تسجيلات عن البيئة التي يعيش فيها التلاميذ، أي مأخوذة من الأسواق أو الشوارع أو المصانع أو الجامعات أو المكتبات أو الملاعب، ويقوم المعلم بمشاركة التلاميذ في تحليلها، والوقوف على أبعادها السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الرياضية.

مزايا التسجيلات:

- قد تكون أسلوباً بديلاً عن الأساليب النظرية التي يملها التلاميذ مثل أسلوب المحاضرة أو الندوة، نظراً لما تتصف به من تشويق، وما تتطلبه من استخدام التلاميذ لحواسهم ولاسيما حاسة السمع.
- أداة طيعة في يد المدرس، يستطيع أن يرتبها على النحو الذي يخدم الموضوع الذي يريد أن يناقشه أو يحلله مع التلاميذ فبإمكانه أن يوقف التسجيل عند أجزاء معينة ويناقش التلاميذ فيما استمعوا إليه، ثم يقوم فهمهم له، ويوضح المسائل الغامضة عليهم، ويستمر بعد ذلك في الاستماع إلى بقية أجزاء التسجيل.

انواع التسجيلات :

أ) الاسطوانات:

الاسطوانة عبارة عن قرص من البلاستيك الصلب يسجل عليه الصوت بطريقة معينة، وعملية تسجيل الصوت على الاسطوانات ليست سهلة، فهي تتطلب مهارات فنية لا تتوافر عادة لدى المدرسين، كما انها تتطلب أدوات وأجهزة تسجيل غالية الثمن، ويصعب من الناحية العملية توفيرها في المدرسة، ولذلك تستخدم المدارس عوضاً عنها الاسطوانات الجاهزة.

ب) أشرطة التسجيل:

شريط التسجيل العادي عبارة عن شريط رقيق جداً من البلاستيك المرن، يبلغ عرضه عادة ٠,٦ سم، ويتراوح طوله بين (٦٠٠- ٢٤٠٠) قدم، وله وجهان أحدهما لامع لا يتم عليه التسجيل، والآخر غير لامع تكسوه طبقة معدنية خاصة بالتسجيل.

ويستخدم شريط التسجيل أكثر من الاسطوانات، لأن عملية التسجيل على الأشرطة سهلة إذا ما قورنت بعملية التسجيل على الاسطوانات، كما أنها تمكن التلاميذ من عمل بعض التسجيلات بعد تدريب بسيط على استخدام الميكروفون وآلة التسجيل... إضافة إلى سهولة التسجيل أو محوه، دون ظهور تلف أو نقصان واضح في جودة الصوت، لدرجة أنه يمكن استعمال الشريط في التسجيل أكثر من ثلاثة آلاف مرة، بحيث يسهل وصل الشريط في حالة قطعه بواسطة شريط لاصق خاص لهذا الغرض.

فوائد استعمال أشرطة التسجيل:

- يمكن استخدام أشرطة التسجيل في نواح تعليمية متعددة منها : -

- تسجيل البرامج التعليمية الإذاعية أو التلفزيونية، لاستعمالها ضمن النشاط التعليمي في غرفة الصف.
- تسجيل الشرح والتعليق والتفسير المتعلق بعرض الصور والشرائح والأفلام الثابتة.

- تسجيل النشاطات المدرسية، مثل الحفلات التمثيلية والموسيقية والمحاضرات والندوات التي تقيمها المدرسة.
- تسجيل الأحاديث والمناقشات التي يشترك فيها التلاميذ، ثم الاستماع إليها مرة ثانية مع بقية التلاميذ، لمعرفة نواحي القوة والضعف في أحاديثهم.
- تسجيل الأسئلة والمناقشات التي تتم أثناء المقابلات الشخصية مع التلاميذ المشكلين، لاستخدامها في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.
- تسجيل المواد التعليمية التي يراد تدريسها للتلاميذ من قبل المدرس، والتأكد منها قبل الدرس، مثل الآيات القرآنية، والأناشيد، والقصص، والحوار المتبادل بين شخصية أو أكثر، لعرض فكرة أو مفهوم يراد نقل إلى التلاميذ بأسلوب مشوق. كما تستخدم التسجيلات في المختبرات التعليمية، مثل مختبر اللغات الأجنبية لتدريس اللغة الإنجليزية ولاسيما المحادثة، من أجل تنمية مهارات النطق والاستماع الجيدين عند التلاميذ.

الأساليب المعاصرة في التعليم:

من الاساليب المعاصرة فى التعليم الان هو التعلم الذاتي ويقصد به أن الفرد يقوم باستخدام وسائط معينة، لكي يعلم نفسه دون الحاجة إلى معلم يقوم بتعليمه بطريقة مباشرة.

وقد نبعت فكرة تعليم الفرد لنفسه أو ما يطلق عليه بالتعلم الذاتي من عدة اعتبارات، لعل من أهمها:

١- أن كل فرد قادر على انتقاء أسلوب التعلم الذي يناسبه.

٢- أن هناك فروقاً فردية بين التلاميذ، ومن المنطقي أن نترك كل تلميذ ينطلق في تعلمه، حسبما تتيح له قدراته دون أن يتخلف في انتظار تلميذ أقل من مستواه فيشعر بالملل، أو يتخلف عن تلميذ أعلى من مستواه فيشعر بالإحباط.

٣- أن هناك تزايداً واضحا في الفروع المختلفة للمعرفة والمجالات المتنوعة لتطبيقها، ولم تعد سنوات الدراسة في المؤسسات التعليمية النظامية كافية لحصول التلميذ على كل أو معظم ما يستجد في هذه الفروع وتلك المجالات. وبالتالي فإن هناك حاجة لتدريب التلميذ على تعليم ذاته، والاستمرار في التحصيل والبحث عن المعرفة بعد تخرجه في المؤسسات التعليمية النظامية، حتى يتمكن من مواكبة التزايد المتسارع، والتطور الحادث في ميادين المعرفة وتطبيقاتها.

- **مبادئ التعلم الذاتي:**

يستند التعليم الذاتي إلى الأسس والمبادئ التالية:

١- إن الطلاب يختلفون في قدراتهم وميولهم، وفي سرعة تعلمهم، وفي الطريقة التي يتعلمون بها، وفي النتائج التي يرغبون في التوصل إليها، ولذلك لا يمكن فرض نمط تعليمي واحد على جميع هؤلاء الطلاب.

٢- إن كل طالب يبدأ عملية التعلم عند نقطة معينة تشير إلى مستواه، فالمعلم يحدد مستوى كل طالب عن طريق الاختبارات، ويوجهه ليبدأ من النقطة التي يستطيع منها أن يكمل تعلمه.

٣- إن عملية التعلم ليست نشاطاً يقوم به المعلم، وإنما هي تفاعل بين المتعلم وبين الموقف التعليمي؛ مما يستدعي أن يقوم المتعلم نفسه بالنشاط اللازم لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات.

مزايا التعلم الذاتي:

يوفر التعليم الذاتي للمتعلم المزايا والفوائد التالية:

١- تفريد عملية التعليم عن طريق قيام الطالب باختيار الأهداف والنشاطات والمواد والطرق التعليمية المناسبة له.

٢- يسير كل تلميذ بسرعته الخاصة دون أن تفرض عليه قواعد وأوقات محددة للدراسة.

٣- يشارك المتعلم في القيام بالنشاط اللازم لحدوث عملية التعلم، فالتعلم عملية ذاتية لا عملية خارجية.

٤- يستطيع المتعلم الرجوع إلى مصادر متعددة للمعرفة، بدلاً من الاقتصار على مرجع واحد هو المعلم أو الكتاب.

٥- يستطيع المتعلم الاتصال بعدد كبير من زملائه في أثناء عملية التعلم، حيث يمكنه أن يعمل معهم في مجموعات صغيرة، أو في مجموعات كبيرة، كما يمكنه أن يعمل منفرداً بعض الوقت، أو بمجموعة صغيرة في وقت آخر، مما يؤدي إلى إغناء خبراته.

٦- يستطيع المتعلم أن يوسع نطاق أهدافه، ويضع أهدافاً جديدة، في ضوء تفاعله مع المواقف التعليمية المختلفة.

٧- تساعد عملية التعليم الذاتي على الكشف عن ميول التلاميذ واهتماماتهم، حيث تكشف هذه العملية عن المواد الدراسية التي يتقدم فيها الطالب بسرعة تفوق سرعة تقدمه في المواد الأخرى، كما تكشف عن المواد التي لا يميل إليها.

٨- يوفر التعليم الذاتي للمعلم دوراً إيجابياً فاعلاً في توجيه التلاميذ وإعداد المواد والأدوات التعليمية اللازمة لتعليمهم.

٩- يستطيع الطالب أن يقوم مدى ما تعلمه، وأن ينقد نفسه من خلال دراسته لنشاطاته وإنجازاته في فترة معينة.

دور المعلم في التعلم الذاتي:

يبتعد المعلم في التعلم الذاتي عن دوره التقليدي في نقل المعرفة وتلقين الطلاب، ويمارس دوراً إيجابياً يتفق مع تطور مفهوم التربية وأهدافها في تنمية شخصية المتعلم، ويمكن عرض دور المعلم في التعليم الذاتي على النحو التالي:

١- إجراء الاختبارات الشخصية للتعرف على مستويات الطلاب وتحديد نقطة البدء التي يستطيع كل طالب أن ينطلق منها.

٢- توجيه الطلاب لاختيار أهداف تتناسب مع نقطة البدء التي حددها الاختبار.

٣- إعداد المواد التعليمية اللازمة، مثل المجمعات التعليمية، ورزم التعلم الذاتي، ليتمكن الطلاب من ممارسة عملية التعلم.

٤- توفير الوسائل التعليمية اللازمة للطلاب، من أجل القيام بالنشاطات التعليمية المطلوبة.

٥- تحديد مستويات الأداء المتوقع من كل طالب، ليسير الطالب وفق المعايير والمستويات الموضوعة.

٦- وضع الخطط العلاجية التي تمكن الطالب من سد الثغرات واستكمال الخبرات اللازمة له.

وهناك عدة أساليب يستخدمها الفرد لتعليم ذاته، من أكثرها شيوعاً التعليم البرنامجي، وله عدة وسائط يمكن للفرد أن يستخدمها، منها: الكتب، أو الكروت المبرمجة، ومنها ماكينات التعليم والكمبيوتر.

وسوف نتناول فيما يلي التعليم البرنامجي:

التعليم البرنامجي:

إن التعليم البرنامجي هو أسلوب من أساليب التعلم يمكن التلميذ من تعليم نفسه، وفقاً لقدراته وسرعته في التعلم. ويرجع ابتكار هذا الأسلوب من التعلم إلى (سكنر)، حيث قدمه في مقالة بعنوان: (التعليم وفن التدريس)، وذلك عام ١٩٥٤، وشرح في هذه المقالة كيفية تعليم الصغار ذاتياً، وكان اكتشاف سكنر لهذا الأسلوب من التعليم حلاً لمشكلة قلة عدد المعلمين والزيادة في عدد التلاميذ.

ويرجع البعض فكرة التعليم البرنامجي إلى العالم بريسي، الذي قام بتصميم أول أداة تقوم على فكرة برمجة المادة العلمية في عام (١٩٢٦)، وكانت هذه الآلة تقدم عدة أسئلة وتقترح عدة إجابات يختار المتعلم من بينها الإجابة، التي يعتقد أنها صحيحة عن طريق الضغط على مفتاح معين.

وقد اعتمد سكنر في ابتكاره للتعليم البرنامجي على بعض المبادئ السيكولوجية في التعليم، وأوصى باستخدام الآلات التعليمية لأنها توفر الجهد وتضع برنامجاً واحداً يمكن لأعداد كبيرة من المتعلمين أن يستخدموه، وهذا الأسلوب من التعليم لا ينظر إليه على أنه تقنية للتعليم فحسب، بل هو تطبيق لمبادئ ونظريات المدرسة السلوكية، وهو يمثل أول تطبيق منظم لمبادئ ضبط السلوك التي درست في المختبرات على القضايا العلمية للتربية.

ويساعد التعليم البرنامجي على التعلم الذاتي الذي يأخذ فيه المتعلم دوراً إيجابياً، ويقدم فيه البرنامج دون اللجوء نحو تحقيق أهداف معينة.

ويقوم التعليم البرنامجي على أساس تقسيم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة نسبياً، وترتب ترتيباً متسلسلاً، وتقدم للمتعلم في خطوات متتابعة ومتدرجة في الصعوبة ويطلق على كل خطوة إطار، ويتطلب كل إطار إجابة معينة، فإذا كانت صحيحة تعزز فورياً وذلك باطلاع التلاميذ على الإجابة الصحيحة ومقارنتها بإجابته، وعندئذ ينتقل إلى الإطار الثاني وهكذا، وفي حالة كون الإجابة خطأ فإن البرنامج يوجه التلميذ إلى ما يمكن عمله أو الاطلاع عليه قبل أن ينتقل للإطار الثاني.

ويقول (سكنر) إن هذه الأطر يجب أن تصمم بدقة وعناية كبيرة، وأن تتسم بالتتابع المنطقي، وتتدرج من حيث صعوبتها، بحيث يستجيب لها التلميذ استجابات صحيحة في معظم الأوقات.

ومن مميزات التعليم البرنامجي أنه يجعل المتعلم نشطاً أثناء تعلمه، وأنه يقوم بتعليم نفسه أولاً بأول، ويسير في عملية التعلم وفقاً لقدرته وسرعته، ولكن هذا لا يعني أن التعليم البرنامجي يمكن أن يحل محل المعلم في جميع الأحوال، وإنما يمكن اعتباره كمساعد للمعلم في بعض المواقف.

وهناك طريقتان لبرمجة المادة التعليمية، وهما:

١- **الطريقة الخطية**: يستخدم جميع التلاميذ في هذه الطريقة التتابع نفسه في البرنامج، وينتقل إلى إطار آخر يليه، بعد أن يكون قد تعلم الإطار الأول بنجاح.

٢- **الطريقة المتفرعة**: يشمل الإطار في هذه الطريقة فقرة أو فقرتين من المعلومات أكثر مما يحتويه الإطار في الطريقة الخطية، وفي نهاية كل إطار مجموعة من الإجابات المحتملة، فإذا كانت إجابة التلميذ غير صحيحة فيمكنه بأن ينتقل إلى بعض الأطر العلاجية الأخرى فتتبين له أن إجابته كانت خاطئة، ويتقدم بعد ذلك إلى إطار جديد، ويتضح من ذلك أن الطريقة المتفرعة تعتبر تشخيصية وعلاجية في الوقت نفسه.

ويمكن القول من خلال العرض السابق أن التعليم البرنامجي يجعل الفرد يتعلم حسب قدراته وسرعته الشخصية، أي أنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن هذا الأسلوب من التعليم يعزز استجابات المتعلم فورياً، ويمكنه من تقويم نفسه ذاتياً من تعلمه، ويرتقي بتعلم وتربية الفرد إلى أقصى ما تمكنه قدراته.

ونود أن نذكر أن التعليم البرنامجي لم يكن دائماً أكثر فاعلية من التعليم بالطرق الأخرى؛ علاوة على أن هذا الأسلوب من التعليم يتطلب جهداً كبيراً في برمجة المادة التعليمية وتكلفة مادية باهظة؛ بالإضافة إلى الوقت الطويل نسبياً الذي يقتضيه التلاميذ في تعلم جزء من أجزاء المعرفة.

تهتم الطرق التقليدية في التربية وفي التدريس بالتركيز على دور المعلم والنشاط التعليمي الذي يقوم به في نقل المادة الدراسية أو شرحها للطلاب، وقد كان المعلم يعطي محاضرة لعدد كبير من الطلاب دون مراعاة لما بينهم من فروق فردية؛ وبذلك كان يهمل الطلاب ذوي القدرات الخاصة سواء أكانوا متفوقين أم بطيئي التعلم، ومن الطبيعي أن تنشأ مشكلات عديدة نتيجة لفرض سرعة معينة في التعلم على جميع الطلاب.

ومن المهم أن يشعر المعلم بأن هدف التربية لا يعني تزويد المتعلمين بالمعلومات والحقائق، وإنما إكسابهم مهارات التعلم المستمر، ليكونوا قادرين على متابعة عملية التعلم بعد انتهاء فترة دراستهم في المدرسة النظامية، وعليه فلابد من الاتجاه نحو التعليم الذاتي، بحيث يكون المتعلم قادراً على المساهمة في تحديد أهدافه، والقيام بالنشاط التعليمي اللازم لتحقيق هذه الأهداف.

٢- المواد التعليمية الحديثة:

يقصد بالمواد التعليمية الحديثة المجمعات التعليمية، أو رزم التعلم الذاتي، أو الحقائب التربوية، وهي المواد التي تحوى نشاطاً تعليمياً متكاملاً، يشمل الأهداف والمحتوى والنشاطات والأساليب وأدوات التقويم والتوجيهات اللازمة للدراسة، وهي مواد تعد خصيصاً لعملية التعلم الذاتي، أو لعملية التعلم المفرد.

العناصر الأساسية الداخلة في هذه المواد:

يمكن إيجاد العناصر الأساسية التالية كعناصر مشتركة بين مختلف المواد التعليمية الحديثة:

١- صفحة العنوان:

تبدأ المادة التعليمية بصفحة العنوان التي تعكس الفكرة الأساسية للمادة، أو الموضوع الأساسي لها.

٢- الفكرة العامة:

يتضح في المادة التعليمية (المجمع أو الرزمة أو الحقيبة)، الفكرة العامة لهذه المادة، مع عرض لمحتوياتها، وذلك ليتمكن المعلم من التعرف إلى المفاهيم الأساسية التي تناقشها هذه المادة.

والمعلم قد يكون عاجزاً عن إقناع الطلاب بضرورة دراسة المجمع او الحقيبة ، مما يستدعي ضرورة وجود تبرير للدراسة، يوضح أهمية هذا المجمع، وأهمية الخبرات التي يتضمنها، وأهمية المهارات التي سيكتسبها الطالب بعد قراءته للمجمع.

٣ ـ الأهداف:

تحدد الأهداف في المجمع التعليمي أو الرزمة التعليمية بشكل سلوكي محدد، نظراً لعدم استطاعة المتعلم إدراك الإنجازات أو الأداءات التي يتوقع أن يكون قادراً على القيام بها بعد دراسته لهذه الرزمة التعليمية.

٤ ـ الاختبار التعليمي:

يحوي المجمع التعليمي أو الرزمة التعليمية اختباراً قبلياً يحدد مدى حاجة المتعلم إلى قراءة المجمع، فإذا ما اتضح أن المتعلم قادر على اجتياز الامتحان بكفاءة فإنه سيعفى من قراءة هذه المادة، وقد يعفي منها جزئياً بالنظر إلى نتائجه في الاختبار القبلي. فالغرض من هذا الاختبار هو تحديد مستوى الطالب ومدى حاجته لدراسة المجمع التعليمي، فإذا أظهرت نتائج الاختبار القبلي عجزاً واضحاً في مستوى الطالب فإن الطالب يكون ملزماً بدراسة هذا المجمع.

٥ ـ مبررات الدراسة:

تشتمل الحقيبة على مبررات لدراستها، وذلك لإقناع الطلاب بجدوى دراستهم لها في ضوء نتائج الاختبار التعليمي القبلي.

٦ ـ الأنشطة التعليمية:

يحتوي المجمع على أنشطة تعليمية متعددة ومتنوعة في المستوى، بحيث يجد كل طالب نشاطاً يتناسب مع قدراته وميوله، فالمجتمع لا يحوي نشاطاً واحداً لجميع الطلاب، لأنه أسلوب في التعليم الفردي، ولذلك يقدم المجمع مستويات متعددة من الأنشطة اللازمة للطلاب، وتجدر الإشارة إلى أن المجمع يحتوي على ما يلي:

- وسائل تعليمية متعددة. ـ
- أساليب وطرق دراسة متنوعة.
- مستويات متنوعة من المحتوى.
- أنشطة متعددة.

٧ ـ اختبار تقويمي:

يحوي المجمع اختباراً بعدياً يقيس مدى النمو والإنجاز الذي حصل عليه المتعلم بعد قراءته للمجمع.

الفوائد التربوية للمواد التعليمية الحديثة:

تحقق دراسة المجمعات والرزم التعليمية الفوائد التربوية التالية:

١- تحديد أهداف تربوية سليمة قبل أن تبدأ عملية التعلم، مما يتيح للمعلم فرصة التخطيط لهذه الأهداف بدقة وعناية.

٢- تمكين المتعلم من السير في عملية التعلم بسرعته الخاصة، وفق قدراته ومستواه.

٣- الحيلولة دون تولد مشاعر الإحباط لدى بطيئي التعلم من الطلاب، نظراً لعدم مقارنة مستوى تحصيل الطالب فيها بمستوى تحصيل زملائه.

٤- إبعاد المتعلم عن الخوف من الفشل، نظراً لأن الدراسة ذاتية وليس لها وقت محدد، ولأن المهم هو أن يتمكن المتعلم من الانتهاء من المجتمع في وقت يتناسب مع قدراته وإمكاناته.

٥- تشجيع المتعلم على تحمل المسئولية وعلى المشاركة الإيجابية في النشاط التعليمي، نظراً لأن التعلم في المجتمع هو تعلم ذاتي..

في كل موقف تعليمي، أوقات يرى المعلم من الضروري فيها أن يقوم بالشرح، كما أنه من المهم أيضاً في عملية التعلم المران على المهارات التي اكتسبت حتى لا تضعف، ومراجعة ما تم تعلمه.

٣ـ أسلوب التعلم التعاوني:

إن اتباع هذا الأسلوب في التعليم يعتبر من الخطوات المهمة في تعزيز الاهداف التعليمية وفي زيادة فعاليتها لأنها تعتمد على العمل الجماعي للتلاميذ والتعاون فيما بينهم وتبادل الآراء والأفكار من أجل التوصل إلى فهم جيد للموضوع المعني، وذلك من خلال زيادة فعالية التلميذ في الحصة الدراسية.

١ـ مفهوم أسلوب التعلم التعاوني:

يعتبر أسلوب التعلم التعاوني من الأساليب غير المباشرة والتي يتبعها المعلم مع تلاميذه، وذلك من خلال تقسيمهم إلى مجموعات عمل تعاونية، وأن أفراد المجموعة يتبادلون الآراء والأفكار ويقومون باتخاذ القرارات الجماعية المناسبة في الموضوع .

إن أسلوب التعلم التعاوني يعتبر من الأساليب المهمة في تعليم التلاميذ ذوي القدرات المحدودة ورفع مستواهم التحصيلي وذلك من خلال تعلم المفاهيم واكتساب المهارات، وله نتائج فاعلة في تحسين أداء التلاميذ وفي تقبل الأفكار والمفاهيم واتخاذ القرارات الواعية والمشتركة ويساهم بشكل كبير في الكشف عن ميول التلاميذ وذلك من خلال التفاعل والاستماع مع زملائهم التلاميذ في الحصة الدراسية ومن خلال عملية التأثير والتأثر فيما بينهم.

أن أسلوب التعلم التعاوني يمثل عملية تفاعل وتبادل في الآراء والأفكار بين التلاميذ الذين يشتركون فيه ويجد أن مفهوم العمل الجماعي بين التلاميذ يخلق عملية تفاعل مع المجتمع ويدفعه للاندماج الأمثل في المجتمع وفي بناء الإنسان المتفاني في خدمة آمنة أمته ومجتمعه.

ويعرف التعلم التعاوني بأنه عبارة عن تنظيم رمزي تعليمي يعمل على خلق التفاعل بين المتعلمين ويقوم على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات غير متجانسة يتم التعرف عليها من خلال اختبار قبلي يصمم لهذه الغاية.

ويجد (Oslen and Kagen, 1992) التعلم التعاوني بأنه نشاط تعليمي ينظم بالاعتماد على التقسيم الجماعي للمتعلمين وعلى تبادل المعلومات فيما بينهم وأن كل متعلم مسئول عن تعلمه ويتم تحفيزه بزيادة تعلم الآخرين والمشاركة الفعالة معهم.

ويجد التعلم التعاوني أسلوباً يعمل به التلاميذ على شكل مجموعات مختلفة، وأن كل مجموعة يكون عدد أفرادها من أربعة

إلى ستة متعلمين يكتسبون المعلومات والمعرفة من خلال التفاعل مع المجموعة.

أهداف التعلم التعاوني:

يهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ) **الأهداف التربوية:**

يهدف هذا الأسلوب إلى تنمية القدرات الفردية للتلميذ وكذلك تنمي الجانب الاجتماعي له مما يقود إلى تربية متكاملة، وذلك من خلال تنمية وتكوين السلوك الاجتماعي والتعاوني بالشكل الذي يدفع التلميذ إلى التخلي و الابتعاد عن الدوافع والمواقف الفردية السلبية وبذلك فإنه يبتعد عن الأنانية والغرور كذلك يتدرب التلميذ على تحمل المسئولية واحترام النظام.

ب) **الأهداف النفسية:**

من خلال التفاعل مع المجموعة، فإن التلميذ يتمكن من إشباع حاجاته النفسية وتقوية دوافع الانتماء للجماعة، وتساعد على اكتشاف ميول التلاميذ والتأثير على سلوكه باتجاه إيجابي.

ج) **الأهداف الاجتماعية:**

من خلال هذا الأسلوب يتمكن التلميذ من العمل ضمن إطار الجماعة، وبذلك فإنه يحقق إحدى الحاجات الإنسانية المهمة التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها وهي الشعور بالانتماء إلى الجماعة ويسعى إلى تعزيزها ويحاول تحقيق أهداف الجماعة التي ينتمي لها.

دور المعلم في التعلم التعاوني:

يلعب المعلم دوراً أساسياً في توفير الظروف المناسبة للتعلم التعاوني وذلك من خلال ما يلي:

أ- حث التلاميذ على العمل الجماعي.

ب- يكتشف ميول التلاميذ ويوجههم من أجل إشباع حاجاتهم.

ج- يقوم المعلم بتهيئة الوسائل والأدوات المناسبة للعمل الجماعي.

د- يقوم بتحديد مواضيع العمل الجماعي.

هـ- يتيح للتلاميذ فرص المبادرة ويقلل الخوف والخجل لديهم ويساعدهم على بلورة أفكارهم وإشاعة جو الراحة والاطمئنان لديهم وفي تنمية الإحساس الإيجابي تجاه انفسهم وقدراتهم.

و- يحدد معايير التقويم التي يجب استخدامها.

ز- يقوم بالإشراف والتوجيه بطريقة غير مباشرة.

مميزات التعلم التعاوني:

تسعى المؤسسات التربوية إلى تحسين مستوى التعليم والارتقاء به إلى أفضل المستويات من أجل تحقيق أهدافها وأن استخدام أسلوب التعلم التعاوني مع أي طريقة من طرائق التدريس يساهم بشكل فعال في تحقيق أهدافها.

يسهم التعلم التعاونى بشكل فعال في النمو الاجتماعي، والعقلي والفردي للمتعلمين.

النمو الاجتماعي:

لم تعن الأساليب القديمة كثيراً بتمية اتجاه الفرد بالنسبة للعمل الاجتماعي. ولم يأخذ الاهتمام بتنمية روح الجماعة في الفصل مكانة إلا حديثاً فقط، ورغم تعلم التلاميذ في جماعات منذ زمن بعيد.

ويعتبر الاشتراك النشط في خبرات جماعية يتوافر لها وحدة الغرض وروح التعاون، أمر ضروري لتنمية الأفراد نمو اجتماعياً واعياً. ويعتبر النمو الاجتماعي من الحاجات الأساسية لتلاميذ يعيشون في مجتمع ديمقراطي، يحيا الأفراد فيه، ويعملون معاً، لمصالحهم المتبادلة والصالح العام. وينبغي أن تبدأ هذه المشاركة مبكرة في حياة الأفراد أن حتى يتحقق ذلك الهدف بصورة فعالة،

ولهذا فإن الأسرة والمدرسة مسئولة عن تهيئة فرص وافرة للأبناء لتعلم التفكير والعمل الجماعي.

النمو العقلي:

لقد كشف علم النفس التعليمي حديثاً، أن جو التسامح في فصل يعمل فيه تلاميذ جماعياً، يحقق جوانب هامة من التعلم، فالكفاية العالية في جميع أنواع التعلم؟ تتوقف على توافر الجو الانفعالي المناسب: ويعتبر الشعور بالانتماء، وقبول الجماعة للفرد من النتائج الهامة للتفاعل الاجتماعي ولذا فإن الاشتراك الجماعي في التعلم هام، سواء كان ذلك لاكتساب المعلومات المرتبطة بالمادة الدراسية، أو لاكتساب العادات الفعالة للحياة في المجتمع.

وينبغي أن يلاحظ أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم، من حيث حاجاتهم لحرية الاشتراك في الأنشطة الجماعية، إذ يبدو بعض التلاميذ أكثر قدرة من غيره، على الاستفادة من طرق الدراسة الفردية على أن الدليل قائم على أن التلاميذ جميعاً يستفيدون من حيث التكيف الاجتماعي باشتراكهم في أنشطة التعلم الجماعي.

النمو الفردي:

يستفيد الفرد من التفكير والعمل الجماعي فوائد كثيرة منها ما يلي:

- نمو القدرة على التعبير عن الذات.
- نمو القدرة على الاشتراك الفعال في المناقشات الجماعية.
- تقدير الفرد للحاجة إلى التسامح إزاء وجهات النظر التي يختلف معها.
- زيادة في المعرفة نتيجة للجهود المشتركة للجماعة.
- ميل إلى تحليل المشكلات، لبحث مختلف جوانبها قبل اتخاذ قرار منها نموا للمهارات الاجتماعية اللازمة للعمل التعاوني.

التخلص من التوترات الشخصية، والإشباع الناتج عن المشاركة في العمل الجماعي يعينان على توفير الصحة النفسية.

وبشكل عام يمكن إيجاز هذه الميزات بما يلي:

أ- تساهم بشكل فعال في تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ وعلى الأخص في حالات عدم التجانس ما بين التلاميذ من خلال مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في الصف الواحد.

ب- أن تقسيم التلاميذ في الصف الواحد إلى مجاميع عمل تعاونية تمكنهم من تبادل الآراء والمعلومات والأفكار والتوصل إلى حلول وقرارات مناسبة ضمن أجواء يسودها الاحترام المتبادل ما بينهم.

ج- لقد أثبتت الدراسات بأن لهذا الأسلوب نتائج إيجابية وفاعلة في تحسين أداء التلاميذ وعلى تقبلهم لآراء الآخرين بشكل واع.

د- إن هذا الأسلوب يساهم بشكل فعال في كشف ميول التلاميذ ومدى استعدادهم للتفاعل والتعاون فيما بينهم.

هـ- إن العمل التعاوني يقود التلاميذ إلى الأداء الأفضل في الامتحانات.

و- لهذا الأسلوب أثر فعال في الجوانب الاجتماعية والتربوية.

ز- يساهم في زيادة المهارات وتنمية الاتجاهات.

ح- يتخلص التلاميذ من المشاعر والاتجاهات السلبية تجاه البيئة المدرسية وتولد لديهم الثقة بالنفس وحب التعامل مع الأخرى.

ط- تولد مشاعر الانتماء والتعاون مع المجموعة وتمهد الطريق أمام التلاميذ ليعيشوا حياة اجتماعية صحيحة تربوياً خارج أسوار المدرسة وتعلمهم على تحمل المسئولية.

ي- تسهل على التلاميذ عملية الحفظ وتيسر لهم أسباب التعلم فيتقبل بعضهم بعضاً ويتقبلون أفكارهم وبذلك فإن هذا الأسلوب يساعد على تحقيق الأهداف التربوية في الواقع الاجتماعي والتعليمي للفرد.

أسباب إهدار فرص الإفادة من عمل المجموعات:

١- عدم وضوح العناصر التي تجعل عمل المجموعات عملاً ناجحاً.

٢- اعتقاد المربين أن العمل المعزول هو النظام الطبيعي للعالم والتعلم.

٣- إن معظم الأفراد يقاومون التغير الذي يتطلب منهم تجاوز الأدوار والمسئوليات الفردية.

٤- التعقيد في عمل المجموعات يؤدي إلى إثارة القلق لدى المربين من حيث إذا كانت المجموعات ناجحة أم لا.

ما الذي يجعل العمل التعاوني عملاً ناجحاً؟

لكي يكون التعلم التعاوني عملاً ناجحاً فيجب على المعلمين أن يبنوا عناصر التعلم التعاوني الأساسية وهذه العناصر هي:

- **الاعتماد المتبادل الإيجابي.**

ويمكن أن يكون مثل هذا الشعور من خلال:

١- وضع أهداف مشتركة.

٢- إعطاء مكافآت مشتركة.

٣- المشاركة في المعلومات والموارد.

٤- تعيين الأدوار.

- **المسئولية الفردية:**

يجب أن يكون كل فرد من المجموعة مسئولاً عن الإسهام بنصيبه في العمل.

- **التفاعل المشترك:**

يحتاج الطلاب إلى القيام بعمل حقيقي معاً يعملون من خلاله على زيادة نجاح بعضهم البعض من خلال تشجيع بعضهم على التعلم.

- **معالجة عمل المجموعات:**

وهي تحتاج إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقديمها في تحقيق أهدافها وذلك من خلال تعيين مهام مثل:

١- سرد تصرفات على الأقل لكل فرد أدت إلى نجاح عمل المجموعة.

٢- سرد سلوك قد يجعل المجموعة أكثر نجاحاً غداً.

فرص التعلم التي ينفرد بها التعلم التعاوني:

١- يوفر الفرص لضمان نجاح المتعلمين.

٢- يستخدم المتعلمين المناقشة والحوار في التعلم.

٣- يتعلم المتعلم من خلال التحدث والاستماع مع الآخرين ومع نفسه.

مراحل التعلم التعاوني:

- المرحلة الأولى: مرحلة التعرف ويتم فيها تحديد المشكلة وتحديد الأهداف والوقت المخصص للعمل على حلها.
- المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي ويتم فيها توزيع الأدوار على أفراد الجماعة.
- المرحلة الثالثة: الإنتاجية ويتم من خلالها الانخراط في العمل من قبل أفراد الجماعة.
- المرحلة الرابعة: الإنهاء ويتم من خلالها كتابة التقارير وما توصلت إليه المجموعة.

أنواع التعلم الجماعي التعاونى

المناقشة الجماعية:

لقد ازداد وعي المدرسين بضرورة استخدام أساليب في التدريس تتمشى مع النظم الديمقراطية، وتستند إلى علم النفس الحديث، مما يقضي باستخدام أساليب تتيح للتلاميذ فرص الاشتراك النشط بدلاً من طريقة الإلقاء التي تنمي السلبية عندهم.

وقد استخدمت أشكال مختلفة للعمل التعاوني لتشجيع التلاميذ على تحمل المسئولية في تعلمهم، وكان أول هذه الأشكال التسميع الاجتماعي أي التسميع الذي يتخذ صبغة اجتماعية ويقضي في شكله الأصلي بأن يشترك التلاميذ جميعاً في مناقشة الموضوع

وأن يـرأس أحـدهـم المناقـشة، دون أن يحفلـوا بالنـشاط أو التخطـيط الجماعي.

وهـكـذا كـان التغيير مجـرد إحـلال الطالـب محـل المـدرس في القيادة، وكثيراً ما كان الطالب عاجزاً عن القيادة السليمة لخبراته المحدودة.

وقد كشف التجريب بوضوح عن الدور السليم للقائد في العمل الجماعي، وكذلك الظروف اللازمة للتعلم الجماعي الفعال والعمل الـذي يـشترك فيـه أفـراد الجماعـة، والمستند إلى مبـادئ حركيـة الجماعة يقر ضمناً أن كل عضو في الجماعة يرتبط عقلياً وانفعالياً بأهـداف الجماعـة وأنـشطتها، فالعمليـة الجماعيـة هـي الوسيلة الـتي يـستطيع بهـا الفـرد أن يـشترك- راضـياً- في عمليـات التخطـيط والضبط الاجتماعي .

وتوصـف المبـادئ والظـروف الأساسـية للعمـل الجمـاعي الفعـال القائم على أساس مشاركة كل فرد في الجماعة، فيتولون في العمل الجمـاعي القـائم علـى اشـتراك أفـراد الجماعـة فيـه، تـضع الجماعـة أهـدافها، وتحـدد الأنـشطة الـتي تحققهـا، وينبغـي- لتحقيق فاعلية هـذا العمـل، الإيمـان بقـدرة الجماعـة علـى حـل مـشاكلها، وبـذكاء البشر وطاقاتهم على حل المشكلات التي تجابههم.

وينبغي الإيمان بقدرة جماعة من النـاس، أحسن إعدادها علـى حل المشاكل بفاعلية أكبر ممـا يتـيح لأفـراد عملـه فـرادى، ونظـراً لأنـه يـنـدر أن يـشترك جميـع أفـراد الجماعـة عقليـاً وانفعاليـاً في حـل مـشكلات الجماعـة، فـإن الجماعـة الناجحـة هـي الـتي تجعـل أكـبر عدد من أفرادها يقرن نفسه بأنشطة الجماعة.

الاعتبارات الهامة في العمليات الجماعية:

يمكـن تلخيص الاعتبـارات الهامـة الـضرورية لنجـاح العمليـات الجماعية فيما يلي:

١- جو العمل: فالفاعلية في حل المشكلات تتطلب توفير جو مادي للجماعة يساعد على التعرف على المشكلة، ومن المفيد أن تكون الجماعة كبيرة بدرجة تكفي لتوفير أكبر قدر من الخبرة، وصغيرة إلى الحد الذي يسمح بأكبر درجة من الاشتراك من جانب كل عضو فيها.

٢- الطمأنينة: فالعلاقة الطيبة بين الأفراد لا تدع مجالاً للتهديد، وتسمح بالانتقال من المشكلات الفردية إلى أهداف الجماعة.

٣- القيادة الموزعة: فتوزيع القيادة بين الأعضاء يؤدي إلى انغماسهم في المشكلات، كما يسمح بأقصى نمو ممكن للأفراد.

٤- الأهداف الواضحة: فالصياغة الواضحة للهدف تزيد من الشعور بالجماعة، كما تزيد من اشتراك الأعضاء في عملية اتخاذ القرارات.

٥- المرونة: ينبغي أن تضع الجماعات خطة عمل، لاتباعها من البداية، إلى أن توضع أهداف جديدة في ضوء الاحتياجات الجديدة ويمكن حينذاك تعديل خطة العمل.

٦- الإجماع: ينبغي أن تستمر عملية اقتراح القرارات، ومناقشتها حتى تصل الجماعة إلى قرار يحصل على موافقة إجماعية.

٧- الإحاطة بالعملية، فالإحاطة بالعملية الجماعية تزيد من احتمال التعرف على الهدف، كما تسمح بالتعديل السريع للأهداف الرئيسية والفرعية.

٨- التقويم المستمر: فالتقويم المستمر للأهداف والأنشطة يسمح بالتعديل الذكي للخطة الموضوعية لدراسة المشكلات في أي مرحلة من مراحلها.

د- الوحدات:

إن اختيار طريقة معينة للتدريس تقررها عوامل عديدة تتغير بتغير الظروف فأهداف المادة الدراسية وطبيعة الفصل وحجمه،

وقدرة المدرس وشخصيته، ونوع المواد التعليمية ومدى توافرها، كلها اعتبارات هامة في تقرير أي الطرق يجب أن يستخدم في موقف معين، ولما كانت هذه العوامل تختلف من موقف لآخر، كان من الواضح ألا توجد طريقة يمكن أن تعتبر أفضل الطرق دائماً.

على أن هناك مبادئ سيكولوجية معينة للتعلم، نجدها وراء الأساليب الفعالة في التدريس، وهي العوامل الأساسية أو الثابتة في كل تعلم ومن هذه المبادئ ما يلي:

- وجود مشكلة يهتم المتعلم بحلها.
- اشتراك المتعلم في البحث عن حل لها، اشتراكاً فعالاً نشطاً.
- علمه بأن اكتسابه لمهارة ما، أو فهمه لمعنى ما، سوف يغنيه على حل المشكلة

مفهوم الوحدات:

ظهر مفهوم الوحدة في التدريس، كثورة على أساليب التسميع اليومي والحصص التقليدية، فالوحدة التدريسية شاملة من حيث المجال، وفيها ينظم النشاط والمواد التعليمية بحيث تكون وحدة أو كلاً واحداً، لا أجزاء منفصلة من المعرفة تقدم في صورة سلسلة من موضوعات، تعين وتدرس وتبحث يومياً.

ويمكن بناء هذه الوحدة بتنظيم المادة العلمية حول موضوع هام و فكرة قاعدة، أو حل أحد اهتمامات التلميذ، أو حاجة يحس بها، أو مشكلة اجتماعية هامة.

مفهوم الوحدة الدراسية:

هي عبارة عن مشروع تعليمي مخطط ومنظم يدور حول موضوع أو مفهوم أو مشكلة يشعر التلاميذ بها ويرغبون في حلها، وتحتوي الوحدة على معلومات وأنشطة تعليمية متعددة ومتنوعة تختار وتنظم بطريقة تعاونية ما بين المدرس وتلاميذه وتوجه بحيث تحدث التأثير

المرغوب فيه في سلوك التلميذ وذلك من خلال ما تكسبه له من اتجاهات وقيم ومهارات ومفاهيم وغيرها.

ولكي يتضح مفهوم الوحدة بطريقة إجرائية سوف نقوم بتوضيح النقاط الأساسية التي تحتوي عليها وذلك على النحو التالي:

١) تدور الوحدة حول محور:

من خصائص الوحدة أن يكون لها محور تدور الدراسة حوله، وبذلك يصبح مركزاً لتكامل المادة الدراسية والأنشطة التعليمية، وقد يكون هذا المحور موضوعاً يميل إليه التلاميذ ويرغبون في دراسته أو مشكلة يشعرون بها ويريدون أن يبحثوا عن حل لها، المهم أن يكون هذا المحور مرتبطاً بميول التلاميذ وقدراتهم.

وقد يكون محور الوحدة الدراسية عبارة عن مفهوم أو حاجة من حاجات التلاميذ أو مشكلة أو موضوع وليس هذا هو المهم، إنما المهم هو أن يكون لهذا المحور أهمية ومعنى عند التلاميذ حتى يقبلوا على دراسته بهمة ونشاط وبذلك تتحقق الفائدة من دراسته.

ويراعى في محور الوحدة أن يكون محدداً وواضحاً لما لهذا الأمر من أهمية كبيرة في توجيه الدراسة كلها سواء عند تحديد الأهداف أو عند اختيار المحتوى والأنشطة التعليمية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف أو عند اختيار وسائل التقويم.

٢) تقوم الوحدة على أساس من حاجات ومشكلات كل من التلميذ والمجتمع:

تهدف التربية التقدمية إلى مساعدة التلميذ على التكيف مع نفسه ومع مجتمعه الذي يعيش فيه وعلى ذلك فهي تعمل على إشباع حاجاته المختلفة من هذا المجتمع سواء أكان حاجات اجتماعية أو نفسية، كما تعمل على إكسابه العديد من المهارات والمفاهيم والاتجاهات والقيم التي تساعده على حل ما يواجهه من مشاكل مع بيئته بشقيها المادي والاجتماعي.

وعلى هذا الأساس يراعى عند بناء الوحدة الدراسية أن تقوم على أساس من حاجات ومشكلات كل من التلميذ والمجتمع مع

مراعاة ميول وقدرات واستعدادات التلميذ وبذلك يصبح من اليسير عليه أن يكتسب العديد من المهارات والمفاهيم والمعلومات التي تساعده على التكيف مع مجتمعه.

وبهذا يمكننا القول بأن الدراسة في الوحدة تقوم على الوظيفة بمعنى أن يشعر التلميذ بأن ما يدرسه ويتعلمه يكون ذو معنى وأهمية له في حياته وهذا ما تقصده إليه التربية التقدمية.

٣) تقوم الوحدة على أساس من التخطيط والتنظيم المسبق:

من المعروف أن الوحدة تبنى لكي تحقق أهداف تربوية معينة. ولكي يتم ذلك يجب أن تعد مسبقاً ويخطط لها بعناية كبيرة، وعلى هذا فإن كل ما تشتمل عليه من مفاهيم وحقائق وأفكار ومشكلات وأنواع مختلفة من الأنشطة التعليمية وأهداف واختبارات - وغير ذلك يجب أن يعد مسبقاً ثم تتلوه عملية تخطيط وتنظيم.

على أنه يجب أن يكون واضحاً أن الإعداد المسبق للوحدة، لا يعني بأي حال من الأحوال جمودها عند هذا الحد بل على العكس من ذلك فإنه غالباً ما يحدث تغييرات كثيرة وخاصة عند التنفيذ ذلك لأن التنفيذ يختلف باختلاف المعلم وباختلاف التلاميذ وباختلاف البيئة التي تدرس فيها.

٤) يتم بناء الوحدة على أساس تعاوني:

يتسم التعلم في ظل المنهج المنفصل بالسلبية من جانب التلميذ حيث يتولى المسئولون إعداد هذا المنهج وتنفيذه بدون أن يكون للتلميذ دور فعال في هذه العمليات كلها. أما عن الوحدات الدراسية فإن الوضع يختلف تماماً ذلك لأنها تخطط وتبنى على أساس تعاوني حيث يشترك عدد كبير من المتخصصين والمدرسين والتلاميذ مع إدارة المدرسة في المراحل المختلفة لبناء الوحدة مثل اختيار محورها وتحديد أهدافها واختيار الأنشطة التعليمية التي تساعد على تحقيق أهدافها وفي توزيع العمل بين التلاميذ فرادى وجماعات وعقد اللقاءات المستمرة لبحث المشاكل التي قد تعترض في عملية تنفيذها.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن بناء الوحدة بهذا الأسلوب التعاوني إنما يمثل خبرة عملية يتدرب التلاميذ أثناءها على جميع المهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم اليومية.

٥) تبنى الوحدة على أساس تكامل:

إن النظرية الكلية للطبيعة الإنسانية، كانت أحد الأسباب التي دعت إلى ضرورة التفكير في إعادة تنظيم المنهج المدرسي بما يحقق هذه النظرة. لقد كان هذا أحد المبررات لظهور فكرة الوحدات الدراسية التي يراعى فيها التكامل سواء في المحتوى أو في الأنشطة التعليمية، ويتحقق ذلك بالوسائل الآتية:

- تدور الدراسة حول محور أساسي.
- تقديم الخبرات التربوية بصورة متكاملة بحيث تشمل المعرفة و المهارات والقيم والاتجاهات والمفاهيم.
- إلغاء الحواجز بين فروع العلم المختلفة، وتقديم الحقائق للتلاميذ في صورة متكاملة.
- ربط الدراسة بالحياة وبالمجتمع وبالتلاميذ.

٦) يكون التلميذ في الوحدة إيجابياً ونشيطاً:

تقوم الوحدة على أساس من مبدأ تربوي هام وهو "أن الإنسان لا يتعلم إلا مما يعمل" فالتلاميذ في الوحدة الدراسية يشاركون مشاركة إيجابية في كل ما يدور فيها في جميع مراحلها جنباً إلى جنب في جماعات تعاونية داخل الفصل وخارجه، وضمان هذه المشاركة إنما يرجع إلى أن الوحدة تقوم على أساس من ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم وهذا يعني أنه عندما يشعر التلميذ بقيمة وأهمية الدراسة، وبأن ما يقدم إليه من خبرات تربوية يكون من النوع الذي يجيب عن تساؤلاته ويشبع حاجاته ويتمشى مع ميوله، فإنما يزداد نشاطه لدراستها ويقبل عليها بهمة ورغبة.

٧) مناسبة الخبرات والأنشطة التعليمية في الوحدة لمستوى التلميذ:

الأنشطة التعليمية- كما عرفنا- جزء هام وأساس في بناء الوحدة لأنه يقوم بدور فعال في تحقيق أهدافها. ويراعى في هذه الأنشطة أن تكون مناسبة لميول التلاميذ واستعداداتهم كما يراعى فيها التنوع والكثرة مثل رسم الخرائط وعمل الأبحاث وعمل المجلات والنماذج وإقامة المعارض والتمثيل والقيام بالرحلات والزيارات وغير ذلك والهدف من تنوع النشاط وكثرته هو مقابلة ما بين التلاميذ من فروق فردية. فيمارس كل تلميذ النشاط الذي يناسبه ويتمشى مع قدراته وهذه سمة هامة من سمات الوحدات الدراسية .

٨) تستخدم الوحدة أسلوبي الاستقصاء وحل المشكلات:

إن طريقة التدريس التي يستخدمها المنهج المنفصل تقوم على التلقين من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب التلميذ أما طريقة التدريس في الوحدات الدراسية فتقوم على أسلوبي الاستقصاء وحل المشكلات. فمن يدقق النظر في نشاط التلاميذ عندما يقومون بتنفيذ الوحدة، يجدهم يقومون بعملية استقصاء في جمع المصادر المتاحة للوصول إلى المعرفة التي يحتاجون إليها ، كذلك عندما يواجهون مشكلة ما ، فإنهم يتصدون لحلها وذلك بجمع المعلومات والحقائق المتصلة بها ، ثم يضعون فروضاً مختلفة لحلها ويقومون بتجريب هذه الفروض حتى يصلوا إلى الحل المناسب لها من بين هذه الفروض، وبذلك يكتسبون مهارات التفكير العلمي في حل المشكلات.

وليس معنى ذلك أن الوحدات الدراسية تعتمد فقط على هذين الأسلوبين في طريقة تدريسها ، إنما تستخدم إلى جانب ذلك كل الأساليب وطرق التدريس الأخرى مثل طريقة الاكتشاف وغيرها.

وباستعراض خصائص الوحدة الدراسية هذه، يتضح لنا مدى تكاملها وترابطها فكل خاصية منها ترتبط بالخصائص الأخرى بل

وتكملها وفي هذا دليل على وحدتها وتكاملها، كما أن فيه ما يميزها عن غيرها من التنظيمات المنهجية الأخرى.

ورغم الصعوبة العلمية التي يسببها التنظيم الحالي في المدرسة، والذي يعتمد على الحصص التقليدية اليومية فإن تخطيط الوحدة قد لقي اهتماماً في السنوات الأخيرة، نتيجة للمحاولات التي بذلت لتنظيم الخبرات التعليمية للطلبة، بحيث تتفق مع بعض المفاهيم الحديثة في التعلم.

وكان لذيوع نظرية الجشتالت في طبيعة التعلم أثر في تقبل فكرة الوحدة كمرشد في تنظيم مواد المنهج، ولو أن طرق التدريس لم تتعدل كثيراً عن الطرق المتبعة في تدريس الكتاب المدرسي، أي أن الوحدات درست بغير طريقة الوحدات.

وتتلخص الأسس السيكولوجية للجشتالت، التي دعمت طريقة الوحدات كطريقة في التدريس فيما يلي:

- طبيعة الموقف التعليمي الكلي لا تتحدد بمجموع العناصر التي تكونه فحسب، ولكن تتحدد كذلك بالعلاقات التي تقوم بين مختلف الأجزاء.
- عناصر الموقف التعليمي يتضح معناها على ضوء علاقتها بعضها ببعض، وعلاقتها بالكل.
- العامل الموحد الذي ينظم عناصر الموقف هو غرض الطالب، أو المادة العلمية نفسها.

وثمة عامل آخر ساعد على قبول طريقة الوحدة في التدريس، هو تزايد الشعور بالحاجة إلى العناية بالفروق الفردية، وقد أدى عجز مختلف الخطط التي اتبعت لتقسيم الطلبة حسب قدراتهم، في الكشف عن الوسائل الملائمة لجعل التعلم فردياً، إلى الاعتراف بأن المدرس هو الشخص الوحيد القادر على تلبية حاجات التلاميذ كأفراد.

وبالنظرة العامة إلى أنواع الوحدات، تبين أنها كلها متشابهة في الجوهر وإن اختلفت أسماؤها، إذ يجمع بينها أنها كلها تعترف بوحدات في التعلم أكبر من تلك الوحدات الموجودة في الحصص التقليدية اليومية.

ولهذا فهي تتميز بالتعيينات طويلة المدى، على أن كل نوع من الوحدات يرتبط بفلسفة تربوية وسيكولوجية للتعلم خاصة، فبينما ترى إحدى مدارس الفكر التربوي أن العامل المحدد في وحدة ما هو المادة العلمية نفسها، ترى مدرسة أخرى أن الطالب هو العامل الموحد للمواد التعليمية في الوحدة.

ومن أشهر التصنيفات للوحدات ذلك الذي يقسمها إلى وحدات للمادة الدراسية، ووحدات للخبرة، وفي الأولى تنظم المواد التعليمية تنظيماً منطقياً، حسب منطق المادة العلمية المستخدمة، أما في الثانية فترابط الخبرات التعليمية معاً برباط يتمثل في أحد اهتمامات التلميذ ولهذا فإن تنظيم المواد التعليمية يقوم على أساس سيكولوجي.

فلسفة الوحدات:

لكل تنظيم محتواه وعلى المدرس- لكي يكون ناجحاً في تدريس اسلوب معين- أن يتعرف على فلسفته بل ويتفهمها بعمق والأهم من ذلك أن يكون مقتنعاً بها حتى يؤدي عمله على الوجه المطلوب بما يحقق أهداف المنهج التي يتم تحديدها وتنفيذها في ضوء فلسفته.

والوحدات الدراسية- كتنظيم منهجي للتكامل- له فلسفته التي يقوم عليها والتي تميزه عن غيره من التنظيمات المنهجية الأخرى، لذلك يجب على المدرس الذي يتصدى لتنفيذها أن يتعرف على معالم هذه الفلسفة حتى يسير في عمله بخطى ثابتة ويكون مؤمناً بما يفعله، وفيما يلي أهم معالم هذه الفلسفة:

١- الارتباط بالحياة وبالمجتمع، بمعنى أن كل ما يتعلمه التلميذ يكون ذا صلة بحياته ومجتمعه، وعلى هذا تكون المعرفة وظيفية وحية، كما أن ما يكتسبه من قيم واتجاهات تكون متصلة بمجتمعه وبيئته وتقاليده وتراثه الثقافي.

٢- مراعاة مبدأ التكامل بين المواد الدراسية المختلفة، حيث أن التكامل أقدر على تحقيق كل جوانب الخبرة، ويحيل الموقف التعليمي إلى موقف طبيعي.

٣- التلميذ محور العملية التعليمية كلها، لذلك لابد من مراعاة ميوله وقدراته ودوافعه واستعداداته حتى يصبح للتعليم معنى وقيمة وفائدة بالنسبة له.

٤- يكون التلميذ حراً في أثناء العملية التعليمية فيشارك برأيه في اختيار الموضوعات والمشكلات المطلوب دراستها، وكذلك يشارك بالرأي في عملية تخطيط وتنفيذ المنهج.

٥- العناية بالأنشطة التعليمية باعتبارها وسيلة فعالة يحقق التلاميذ عن طريقها أهداف الوحدة، ويراعى في هذه الأنشطة أن تكون متعددة ومتنوعة لتقابل ما بين التلاميذ من فروق فردية.

٦- وضوح الأهداف التربوية، بمعنى أن تحدد الأهداف بشكل واضح وذلك يترجمها إلى أهداف إجرائية بحيث يمكن قياسها، وأن يكون كل من التلميذ والمعلم على علم بها وعلى اتفاق تام عليها.

٧- العناية بالخبرة التربوية المتكاملة باعتبارها وسيلة جيدة لتحقيق أهداف التربية المعرفية والوجدانية والسلوكية.

٨- عملية التقويم تقوم على أساس منْ نشاط التلاميذ وسلوكهم وعلاقاتهم. ويراعى أن تكون هذه العملية مستمرة، ويكون قوامها الملاحظة والاختبارات على اختلاف أنواعها مقالية وموضوعية وشفوية وتحريرية كما يراعي فيها الموضوعية.

خطوات بناء الوحدة الدراسية:

اختلفت علماء التربية وخبراتها حول طريقة بناء وتخطيط الوحدات الدراسية، ولكن في ضوء ما سبق ذكره عن فلسفة الوحدة ومفهومها وخصائصها يمكننا أن نميز الخطوات الآتية:

(١) اختيار محور الوحدة:

يجب أن نتحرى الدقة وندقق النظر عدد اختيار محور الوحدة بحيث يكون ذا معنى عند التلاميذ وعليه يكونوا مستعدين لفهم أوجه الأشكال فيه ومن ثم بذل كل جهد في دراسته، وبالتالي للتعلم عن طريقه، وهذا يستدعي أن يكون المدرس ملماً بميول تلاميذه وحاجاتهم ومشكلاتهم حتى يتمكن من اختيار الموضوعات والمشكلات التي تثير نشاطهم وتضمن تعلمهم.

(٢) تحديد الأهداف:

بعد الانتهاء من مرحلة اختبار محور الوحدة تليها مباشرة مرحلة تحديد الأهداف التي يمكن أن تحققها الوحدة. ومع أهمية هذه العملية إلا أن الكثير من المدرسين يعجزون عن القيام بها بدقة وعناية. ولكي تصبح هذه العملية واضحة يمكننا أن نتعرف على أهم مراحلها التي يمكن تحديدها على النحو التالي:

مرحلة وضع الإطار العام للأهداف:

في هذه المرحلة يتم تحديد الإطار العام لأوجه التعلم المختلفة التي يمكن أن تحققها الوحدة والتي اتفق معظم علماء التربية على تصنيفها إلى أهداف معرفية وأهداف وجدانية وأهداف سلوكية.

مرحلة تحديد محتوى كل هدف:

- ويقصد بها تحليل الأهداف العامة السابقة إلى أهداف نوعية أكثر تحديداً حتى يمكن الاستفادة منها في اختيار كل من المحتوى والأنشطة التعليمية الخاصة بالوحدة وأساليب تقويمها، وهذه الخطوة يطلق عليها رجال التربية الصياغة الإجرائية للأهداف.

(٣) اختيار المحتوى:

بعد الانتهاء من مرحلة تحديد أهداف الوحدة. تبدأ مرحلة اختيار المحتوى الذي يحقق هذه الأهداف ويفضل أن يدور المحتوى حول مستويات مختلفة، منها ما يتصل بموضوع الوحدة وأبعاده المختلفة، ومنها ما يتصل بالحقائق والمعلومات التي تثري أفكار الوحدة الرئيسية.

كذلك فإن بعد اختيار المحتوى يجب التصدي لتنظيمه حتى يسهل على المدرس تخطيط خبراته وأنشطته التعليمية. وقد يستخدم في هذا التنظيم الترتيب المنطقي مع مراعاة الجانب السيكولوجي حتى تصبح الدراسة ذات معنى وأهمية بالنسبة للتلميذ.

(٤) اختيار النشاط التعليمي:

يراعى عند اختيار الأنشطة التعليمية للوحدة أن تكون متوازنة مع محتواها، كما يراعى فيها أن تكون هادفة بمعنى أن يرتبط كل نوع من الأنشطة بتحقيق وظيفة معينة ولكي يؤدي النشاط التعليمي إلى تعلم جيد ومفيد يراعي في تنظيمه عملية التتابع والترابط ، و ذلك يمكن أن يتم على مراحل ثلاث هي:

أ) أنشطة تمهيدية:

تقدم هذه الأنشطة للتلاميذ بهدف إثارة ميلهم للدراسة وأيضاً تهيئتهم لها، كما تساعد هذه الأنشطة في الكشف عن خبراتهم السابقة حتى يمكن ربطها بالخبرات الجديدة، كذلك تعتبر فرصة طبيعية لفتح باب المناقشة التي تلزم للتخطيط المشترك بين التلاميذ والمعلم.

ب) أنشطة تؤدي إلى النمو:

ينظر إليها دائماً على أنها أهم أنواع الأنشطة التعليمية في الوحدة وهي تشتمل على الأنشطة الأساسية التي يتوقع من كل تلميذ القيام بها ولذلك يراعي فيها التنوع والتعدد حتى تلائم قدرات

التلاميذ المختلفة، ويرجع إلى هذه الأنشطة الفضل في تحقيق الأهداف التعليمية للوحدة.

ج) أنشطة ختامية:

تقع هذه الأنشطة قرب نهاية الوحدة وهي عبارة عن أنشطة تلخيصية يقوم بها التلاميذ بتوجيهه منا لمدرس بهدف جمع كل الخيوط التي تتصل بما قام به هؤلاء التلاميذ في صورة فردية أو جماعية داخل الفصل وخارجه. وهذه الأنشطة من شأنها أن تساعد في تجميع وإبراز الأفكار الرئيسية، كما أنها تعطي فرصة لجميع التلاميذ لتدوين ملخص واف عن موضوع الوحدة يعتمدون عليه في مذاكرتها ومراجعتها.

(٥) التقويم:

تهدف عملية التقويم إلى الوقوف على مدى نمو التلاميذ نحو تحقيق أهداف الوحدة ويراعى فيها أن تكون عملية تشخيصية وعلاجية في نفس الوقت وهذا يستدعي أن تكون مستمرة طوال مدة دراسة الوحدة حتى يستطيع كل من المدرس والتلميذ أن يتبين في الوقت المناسب مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية ويعملان معاً على تحسينها ويراعى في عملية التقويم أن تكون شاملة لجميع نواحي نمو التلميذ ومن هنا وجب تعدد وسائلها مثل الاختبارات الموضوعية.

الفصل الثاني
اللعب كمدخل لتربية الطفل

- مفهوم اللعب.
- أهمية اللعب لطفل الروضة.
- وظائف اللعب.
- نظريات اللعب.
- دور المعلمة في لعب الأطفال.
- اللعب في رياض الأطفال.

الفصل الثاني
اللعب كمدخل لتربية الطفل

أهمية اللعب لطفل الروضة:

يؤكد أهمية اللعب بالنسبة للطفل ما أشار إليه البعض من أن لأنشطة اللعب تأثيراً على نمو الأطفال العضلي والعقلي والعاطفي والاجتماعي -. وتفسير ذلك أن اللعب يسهم في نمو العضلات الصغرى والكبرى، ونمو الأطراف بشكل طبيعي، ويساعد الأطفال على تنمية بعض المفاهيم الهامة مثل كبير/ صغير، وفوق/ تحت، ويساعد على تنمية مفاهيم الأطفال نحو الذات بشكل جيد حيث لا يوجد في اللعب "صح" و"خطأ"، كما يساعد على أن يرى الأطفال بشكل مختلف ثم يبدأون في تفهم الآخرين من خلال اللعب الجماعي.

وتبرز أهمية اللعب بالنسبة لطفل رياض الأطفال في أن اللعب وسيلة لممارسة ألوان مختلفة من النشاط للتفاعل مع البيئة المحيطة تبرز من خلالها شخصية الطفل. فلا شك أن سمات السلوك وأنماطه وقدرات وميول الطفل تتكون من خلال الأنشطة المختلفة التي يمارسها، وهذه الأنشطة تعمل على تنمية شخصية الطفل، ومن خلال النشاط والتفاعل مع الآخرين ينمو ويعرف ذاته، ويتفهم الآخرين وتقيم أفعاله وتصرفاته، فاللعب هنا ملازم أساسي لمراحل نمو الطفل.

وتضيف بعض الدراسات إلى ما سبق من أهمية اللعب أنه يساعد على النضج ويمد الطفل بعالم خيالي ويساعد على الابتكار كما يتضمن عناصر الاكتشاف بداخله. كما أنه طريق مرن إلى التعلم وبث الحيوية في الحياة وتفريغ الطاقة، وهو أسلوب لتعلم أدوار الكبار وتنمية الجانب الأخلاقي.

مفهوم اللعب ووظائفه وأساليبه:

[١] مفهوم اللعب:

لا يوجد تعريف أو مصطلح واحد يمكن أن يصف مصطلح "اللعب". فاللعب عند الكبار هو ما يفعلونه عند الانتهاء من العمل، أي أنه شكل من أشكال الترفيه. أما اللعب عند الأطفال الصغار فهو ما يفعلونه طوال اليوم. فاللعب هو الحياة والحياة هي اللعب، وهذا التعريف يعني أن أي شيء يفعله الطفل هو لعب سواء في ذلك ما مارسوه من خلال نشاط عضلي أو عقلي أو وجداني.

ولعل ما يعضد هذا التعريف- أي أن اللعب نشاط- ما أشار إليه قاموس التربية من أن اللعب نشاط، وقد قسم اللعب إلى نشاط موجه ونشاط غير موجه (حر) يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية. ولما كان اللعب نشاطاً فهو يعني أنه حر لا قسر فيه، واللعب ليس مقيداً بقواعد ملزمة وإلا فقدت اللعبة جاذبيتها وطبيعتها المرحة. كما يكون النشاط حركة فهو عمل، وهو يشتمل على المتعة لمن يقوم به.

ومع بروز بعض المحددات لمفهوم اللعب في أنه نشاط ذاتي للطفل يتسم بالمتعة يضيف تعريف (شابلن Chaplin) أنه نشاط يمارس بقصد الاستمتاع دون أي دافع آخر.

فليس الغرض من اللعب هو الحصول على مكاسب مادية اللهم سوى بعض العناصر أو الأشياء المادية التي يتبادل الأطفال ملكيتها في أثناء اللعب فقط ثم يعود الحال إلى مكان عليه بداية اللعب، فالكبار يجب ألا يهتموا بما يمكن أن ينتجه الأطفال في أثناء اللعب حيث إن النتائج غير مؤكدة.

وقبل تناول محددات مفهوم اللعب يحسن الإشارة إلى أن هناك فرق بين مفهوم اللعب واللعبة. فاللعبة هي نشاط أو مجموعة أنشطة يمارسها الطفل منفرداً أو في جماعة لتحقيق غاية معينة، وتتوافر فيها شروط أنها تسير وفق قواعد محددة ومتفق عليها ومفهوم من

قبل من يمارسها، وتوفر لمن يمارسها شعوراً بالمتعة او الفائدة أو الإتقان، وتقوم على روح المنافسة مع الذات ومع الآخرين.

أما اللعب فبالإضافة إلى المحددات السابقة يعرفه- احمد بلقيس وتوفيق مرعي- بأنه: "النشاط الذي يمارسه الطفل بنفسه، وهذا النشاط يكون نشاطاً فردياً أو جماعياً".

وصف فريدريك فروبل اللعب في كتابه (تعليم الإنسان) :

"بأنه انقى وأكثر الأنشطة الإنسانية روحية بالنسبة للصغار وأنه يستحق من المربية الاهتمام الجاد كافضل الوسائل للتعليم والتعلم" وقد طبق فروبل نظريته هذه عملياً في روضته حيث ابتكر مجموعة من اللعب والألعاب سماها "الهدايا" وكذلك فعلت من بعده ماريا منتسوري.

أما جون ديوي فقد ميز بين "مجرد نشاط" وخبرة وقال إن اللعب الذي لا يؤدي إلى النمو لا يعدو كونه مجرد تسلية، أي ان اللعب أو النشاط يجب أن ينطوي على خبرة ويؤدي إلى نمو حتى يكون له مكان في المنهج المدرسي ومع ذلك فإن ديوي كان يرى في اللعب فرصة جيدة لتعليم الأطفال لأنه يتمشى مع ميولهم واهتماماتهم، وإن كان تقسيمه للعب إلى مجرد لعب للتسلية ولعب لاكتساب خبرة تعليمية يثير جدلاً قديماً حول دور اللعب في التعلم والتعليم لم يحسم حتى الآن.

من المحددات السابقة لتعريف مفهوم اللعب نخلص إلى أن اللعب هو:

- جزء طبيعي من حياة الطفل.
- نشاط ممتع ليس الغرض منه الإنتاج.
- يتيح للطفل التحكم الذاتي حيث لا دخل للكبار فيه لأنه محدد بشخصية اللعب وليس باهتمامات الكبار.
- ينمي الحواس حيث يتضمن خامات وأدوات أو بعض الممارسات

اليدوية والفنية.

- يمارسه الطفل بمفرده أو في جماعة.
- غير محدد بقواعد ملزمة.

[٢] وظائف اللعب:

مع أهمية اللعب بالنسبة للطفل، ومع تحديد مفهوم اللعب. فإن للعب وظائف مهمة تؤثر في حياة الطفل وعلاقته بالبيئة المحيطة. ومن هذه الوظائف أنه وسيلة لتفاعل الطفل مع بيئته ولنموه ولتعلمه، ولاكتساب أنماط السلوك، وللتعبير عن ذاته. فبالنسبة لوظيفة اللعب كوسيلة تفاعل مع البيئة نجد أن الطفل من خلال اللعب يجرب ويكرر ويستمر ويطبق اكتشافات ومعالجات لا نهائية لها، وهذا يمكنه من تنظيم الخيال وتحويله إلى عالم واقعي معادل لعالم الكبار، فهو يجرب محاولات لبناء معنى، ويستخدم رموزاً متنوعة وبخاصة اللغة، وكلها محاولات لتوافق الطفل مع العالم المشوش المحيط به.

فاللعب بالنسبة للطفل هو وسيلة لكي يعي ويتفهم البيئة العضوية المحيطة به، ووسيلة يستخدمها للمزج بين ما يعرفه من مصادره الشخصية ككائن حي وبين ما تقدمه له البيئة. وبمعنى آخر فإن اللعب يعد وسيلة اتصال وتفاعل للطفل مع البيئة المحيطة بما تتضمنه من عناصر وأشخاص.

وإذا كان الطفل يمر بمراحل في نموه العقلي، ولكل مرحلة سماتها المميزة، بمعنى أن نمط التفكير في كل مرحلة يختلف عن المرحلة الأخرى، كما توصل إلى ذلك (بياجيه)، فإن اللعب كالتفكير عند الأطفال، فلكل مرحلة أنماط من اللعب خاصة بها، ويشكل نمط اللعب في كل مرحلة أساس التطور المعرفي أو العقلي. ومن ثم فنمو الأطفال العقلي يتأثر إلى حد كبير بأنماط لعبهم، وبالتالي يمكن النظر إلى اللعب على أنه مقياس لتطور الطفل نفسه.

وكما ينمو الطفل عقلياً فإن اشتراكه في أنواع مختلفة من أنشطة اللعب تفيد في نضج جسمه ونموه، ذلك لأن عضلات الطفل قابلة للنمو، والتحكم فيها إذا ما أتيحت له فرص اللعب واستخدام أعضاء جسمه حيث يكتسب الطفل من خلال اللعب كثيراً من المهارات الحركية مثل حركة اليدين والقدمين والأصابع والرأس والرقبة.

ومن وظائف اللعب أنه وسيلة لتعلم الطفل، لأن الأطفال يكتشفون العالم من خلال التفاعل مع العناصر والخامات وتنمو أحاسيسهم تجاه معاني الأشياء عن طريق عيونهم وجلودهم وعضلاتهم التي تتلقى المعلومات وتغذي بها عقولهم. فأنشطة اللعب المختلفة تتيح للطفل رؤية أوسع لعناصر البيئة المحيطة، وفرصة للتفاعل الحر والمباشر مع العناصر باستخدام الحواس المختلفة التي تنقل بدورها المعلومات إلى العقل. فيجب إعداد بيئة اللعب التي تتضمن عديداً من الخامات والأدوات التي تساعد الطفل على استخدام حواسه.

ومن وظائف اللعب إكسابه للطفل أنماط من السلوك، فاللعب يتيح له كيف يمكن أن يكون فضولياً (باحثاً) حسب مستواه الخاص، وأن يتعلم من خلال العمل. ومن أنماط السلوك ما لاحظه (بياجيه) من أن لعب الطفل يصبح ذا سمة اجتماعية، حيث تأخذ النظم والقواعد الاجتماعية محل الرموز الفردية المشحونة بالانفعالات، وحيث تجرى نظم اللعب في علاقته مع الآخرين، وبالتالي فإن النظم الجماعية تصبح ضرورة وهذا يعني أن الطفل ينتقل من طور الذاتية إلى طور الإحساس بأنه عضو في جماعة، فهو في لعبة يقر قواعد الكبار، ويكتسب سلوك التعاون والمسئولية الجماعية، كما يكتسب أنماطاً من السلوك في أثناء اللعب. كتعوده التعاون والمخاطرة والصبر والضبط والنظام. كما يعدل غرائزه، ويعود الخضوع للقانون والطاعة وإيثار المصلحة العامة والمنافسة البريئة.

ومن وظائف اللعب أنه يتيح للطفل التعبير عن ذاته. فمن خلال اللعب يعبر الطفل عن رغباته المكبوتة ومتاعبه التي لا يجد متنفساً للتعبير عنها في الواقع، حيث يجد الطفل في اللعب مجالاً واسعاً من الأنشطة التي يمارسها يعبر فيها عن نفسه، فلعب الطفل في كثير من الأحوال يعطي شعوراً بالسعادة والثقة بالنفس والاطمئنان. كما يخفف من الآلام النفسية وينقذ الطفل من الملل والضجر وضيق الصدر، فهو تنفيس عن الميول العدوانية والنشاط الذاتي.

ويجمل التربويين وظائف اللعب في: أن اللعب يهيئ للطفل فرصة للتحرر من الواقع المليء بالقيود والقواعد، وأن اللعب هو الفرصة المثلى التي يجد فيها الطفل مجالاً جيداً لتحقيق أهداف النمو بجوانبه المعرفية والحركية والوجدانية، ويكسب الطفل أيضاً معارف جديدة، ويهيئ للطفل الفرصة لكي يتخلص من الصراعات التي يعانيها ويخفف من حدة التوتر والإحباط اللذين ينوء بهما، ويعطي اللعب للأطفال فرصة التجريب والاكتشاف، وتعلم أنواع السلوك الاجتماعي.

ويمكننا إجمال وظائف اللعب في :

١- إشباع ميل الأطفال إلى الحركة والنشاط.

٢- تدريب حواسهم وإكسابهم القدرة على استخدامها.

٣- تنمية الاهتمام والميل للعمل اليدوي.

٤- تدريب على التركيز وتذوق الجمال.

٥- التعرف على المواد الخام في البيئة والتي تصنع منها اللعب.

٦- استثمار وقت الفراغ.

٧- تعليم الأطفال صنع نماذج وأشكال ولعب هادفة.

٨- تحقيق أهداف متصلة باكتساب المفاهيم.

٩- امتصاص الانفعالات وتخفيف التوتر النفسي.

١٠- الشعور بالسرور عند اللعب.

١١- تدريب عضلات اليد الكبيرة والصغيرة وتحقيق التوافق.

١٢- إغناء الثروة اللغوية.

١٣- تنمية سلوك التعاون وتبادل الرأي والمشاركة الجماعية وكيفية التعامل مع الآخرين والاحترام المتبادل والعناية بالممتلكات الشخصية وممتلكات الغير.

١٤- اكتساب الثقة بالنفس.

١٥- معالجة بعض حالات اضطرابات الأطفال.

[٢] أساليب اللعب:

توجد أساليب عديدة للعب، ويرجع تعدد هذه الأساليب إلى تعدد مفاهيم اللعب، فهناك تصنيف لأساليب اللعب يتحدد في: اللعب الحر **Free Play** واللعب المنظم **Organized Play** ويشير إلى أن كليهما يقوم به طفل أو مجموعة أطفال، كما أن كلاً منهما قد يتضمن مواد وأدوات وربما لا يتضمنها، والأسلوب الأول يتضمن الاقتراحات ولا يخطط من قبل الكبار، والثاني المرن أيضاً لكن يحدد بعض الخامات أو الأدوات أو التعليمات من الكبار.

وهناك تصنيف ثاني يحدد أساليب اللعب في: لعب الأدوار واللعب بالأشياء واللعب الجسماني. وجميعها قد تحكمها قواعد وربما لا تكون محكومة بقواعد. وهذا التصنيف يتفق مع سابقه في وجود قواعد أو عدم وجود قواعد في هذه الأساليب، ولكنه حصر الأساليب في ثلاثة أنواع.

ويوجد تصنيف ثالث أعطى تفسيراً لأساليب اللعب التي حددها في: الألعاب التعليمية وهي أنشطة محكمة لها قوانين تنظمها، ويشترك فيها طفل أو أكثر للوصول إلى الأهداف التعليمية السابق تحديدها. والمواقف التمثيلية **Simulation** ويهدف هذا الأسلوب إلى تمثيل بعض المواقف الواقعية ومحاكاتها ولها أهداف تعليمية، والألعاب الممثلة **Simulation Games** وهذا الأسلوب يجمع بين الأسلوبين السابقين حيث يتيح قدراً من الحرية مع وجود قواعد وأصول محددة. ويلاحظ أن الأسلوب الثاني في هذا التصنيف

يحدد مسمى المواقف التمثلية وتهدف إلى محاكاة الحياة الواقعية، مع وجود قدر من الحرية للطفل في القيام بهذه المواقف، كما أن المواقف التمثيلية لها أهداف تسعى إلى تحقيقها.

وهناك تصنيف رابع لأساليب اللعب أعطى وصفاً لكل نوع ويتضمن هذا التصنيف ما يلي:

- ألعاباً لها روح المنافسة أو التحدي، ويفترض فيها تكافؤ الفرص عند بدء تطبيقها.
- ألعاباً تقوم على الصدفة أو الحظ.
- ألعاب التقليد أو الإيهام أو التمثيل، حيث يتظاهر اللاعب بأنه شيء والشخصية تختلف عن حقيقته أو واقعه.
- ألعاب تقوم على الرغبة في استثارة الطفل أوتحقيق النشوة أو المتعة.

ويلاحظ في التصنيف الأخير أن الأسلوب الثالث يسمى ألعاب الإيهام أو التقليد أو التمثيل، وهي مراد لما سمي بالمواقف التمثيلية في التصنيف السابق، أو لعب الأدوار في التصنيف الثاني. ويلاحظ أن الطفل يقوم فيها بتمثيل بعض الشخصيات الواقعية أو تقليد ملامحها بما يتطلبه ذلك من ارتداء أزياء خاصة، وأداء أفعال واستخدام ألفاظ مميزة لهذه الشخصيات.

نظريات اللعب:

تساعد نظريات اللعب على تفسيره ؛ وفي بعض الأحيان، التنبؤ بسلوك اللعب، كما تسهم في تعريفه وإلقاء الضوء على مسبباته. ويمكن تقسيم النظريات حول اللعب إلى قسمين:

١- النظريات الكلاسيكية التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين.

٢- النظريات الحديثة التي برزت بعد عام ١٩٢٠ .

[١] النظريات الكلاسيكية:

أ- نظرية الطاقة الزائدة (Surplus Energy Theory):

وصاحب هذه الفكرة الشاعر الألماني (فريدريك شالر) في القرن الثامن عشر وأخذها عنه الفيلسوف البريطاني (هربرت سبنسر) في القرن التاسع عشر. وتتلخص نظرية الطاقة الزائدة، في أبسط صورها، في أن الأطفال يلعبون "للتنفيس عن مخزون الطاقة". فيؤكد شالر أن اللعب تعبير عن الطاقة الفائرة وأنه أصل كل الفنون. وكذلك قال سبنسر بعده بحوالي قرن من الزمان حيث اعتبر اللعب أصل الفن، ووصفه بأنه تعبير غير هادف عن الطاقة الزائدة وإن كان قد حاول أن يعطي الفكرة طابعاً تطورياً نموذجياً، ودلل على ذلك بقوله "بأنه كلما كان الحيوان في مرتبة أدنى على سلم التطور زادت طاقاته المطلوبة للحصول على الطعام وللهروب من أعدائه، ولذا ينتشر اللعب في الحيوانات العليا حيث إنها لا تحتاج، مع توفر قدر أكبر من المهارة لديها، إلا لوقت أقل لتنفقه في المحافظة على حياتها. وعلى هذا فقد كانت أوفر تغذية وأحسن صحة ومن ثم كانت الطاقة المتوفرة لديها أكثر.

وبالرغم من ظهور العديد من النظريات التي تفسر ظاهرة اللعب واعتراض الكثير على نظرية "الطاقة الزائدة" إلا أنها مازالت تلقى قبولاً وتأييداً من البعض حتى يومنا هذا. ومن يلاحظ الأطفال عندما يخرجون إلى فناء اللعب بعد ساعات من الجلوس في الفصول يدرك أن هناك بعض الحقيقة في هذه النظرية.

كما أنها تقدم تفسيراً معقولاً لظاهرة لعب الأطفال أكثر من الكبار الذين يصرفون طاقاتهم في تلبية حاجات الأطفال الأساسية فيتركونهم بطاقة زائدة لابد لها من متنفس ومخرج يجدونه في اللعب.

ب- نظرية الترويح (Recreation Theory):

تتعارض هذه النظرية تماماً مع نظرية الطاقة الزائدة، إذ يرى الشاعر الألماني لازاروس (**Moriz Lazarus**) أن الغرض من اللعب استعادة الطاقة التي تصرف في العمل، حيث يصرف الإنسان كل

طاقته في اللعب مما يترتب عليه نقص في الطاقة. ويمكن استرداد أو إعادة بناء الطاقة إما عن طريق النوم أو من خلال ممارسة أنشطة مختلفة تماماً عن العمل الذي استهلك الطاقة وسبب عجزاً فيها. وفي نظر لازاروس أن اللعب، لكونه النقيض للعمل، هو الطريق الأمثل لاسترداد الطاقة المفقودة.

وهناك بعض الحقيقة في هذه الآراء، فعندما يتعب الفرد من نوع معين من النشاط قد يجدي معه التحول إلى نشاط مختلف تماماً. فالذي يعمل عملاً يتطلب نشاطاً عقلياً مركزاً في مكتب مثلاً يبحث عن نشاط جسمي لتجديد نشاطه وطاقته مثل لعب كرة اليد مثلاً. وقد تنبه مربو الأطفال إلى ذلك منذ زمن بعيد ونادوا بتقسيم اليوم المدرسي إلى فترات تتناوب فيها الأنشطة العقلية الهادئة مع فترات النشاط الحركي.

جـ النظرية التلخيصية (Recapitulation Theory):

وتمتد جذور هذه النظرية إلى النظريات الخاصة بتطور الإنسان، وأهمها نظرية داروين كما جاءت في كتابه "أصل الأنواع" (**Origins of Species, 1859**) وقد تأثر العالم النفسي التربوي ستانلي هول بنظرية داروين وأضاف إليها من خبرته مع الأطفال ليقدم تفسير اللعب الأطفال عرف فيما بعد باسم النظرية "التلخيصية". وتقوم هذه النظرية على الرأي القائل بأن "الأطفال حلقة في السلسلة التطورية من الحيوان إلى الإنسان وأنهم يمرون في حياتهم- إبان طور الجنين- خلال كل مراحل التطور. ابتداء من الحيوان ذي الخلية الواحدة إلى الإنسان. وبعض هذه المراحل التي يمر خلالها الجنين الإنساني ابتداء من التخلق إلى الميلاد تماثل التتابع أو التسلسل الارتقائي للبنية والسلوك، بدءاً "بالأسماك وانتهاء بالإنسان... فيقوم الطفل في اللعب بإعاد تبني الميول والاهتمامات بنفس التتابع الذي حدثت به عند إنسان ما قبل التاريخ والإنسان البدائي".

ووفقاً لهذه النظرية فإن الطفل يتسلق الأشجار (الإنسان الأول) قبل أن ينغمس في لعب العصابات (الرجل القبائلي). كما يرى "التلخيصيون" في لعب الأطفال وسيلة للتنفيس عن الغرائز البدائية التي لم تعد تصلح للعصر الحديث مثل غريزة الصيد.

د- نظرية التدريب على المهارات (Practice Theory):

بعكس النظرية "التلخيصية"، فإن الفيلسوف كارل جروس (**Karl Gross**) يرى أن اللعب، بدلاً من اختزال غرائز من الماضي، يقوي غرائز مطلوبة للحياة المستقبلية. فصغار الحيوان أو الإنسان يولدون وهم بحاجة للتدرب على مهارات أساسية بدونها يصعب التكيف لمطالب الحياة، إن لم يكن للبقاء ذاته أخذاً بمبدأ الانتخاب الطبيعي. فإذا كانت الحيوانات تلعب فإنما يحدث ذلك لأن اللعب يكون نافعاً لها في صراعها للبقاء، فاللعب هدفه ممارسة وتطوير المهارات اللازمة لحياة البالغين. فالقطة الصغيرة عندما تخطو بحذر وتطارد الأشياء المتحركة مثل كرات خيوط الصوف فإنها في الواقع تتدرب على صيد الفئران، وكذلك، فإن الأطفال الصغار الذين يلعبون دور الأب أو الأم في لعبهم الاجتماعي الدرامي فإنهم يتدربون على مهارة الأبوة والأمومة المطلوب منهم القيام بها في حياتهم كراشدين.

بالرغم من قصور النظريات الكلاسيكية عن اللعب وتركيزها على جانب محدود جداً، فإنها لا شك تلقي الضوء على التطور التاريخي لنظرة الإنسان للعب كما أنها ساهمت في ظهور النظريات الحديثة كما نجدها في آراء بياجيه وبرونر.

[٢] النظريات الحديثة:

لا تكتفي النظريات الحديثة بتفسير وجود اللعب في حياة الطفل بل تحاول توضيح دور اللعب في نموه والشروط التي تساعد على أن يكون للعب وظيفة تعليمية. فنظرية التحليل النفسي تنسب للعب دوراً هاماً في النمو الانفعالي. في حين تركز النظريات المعرفية

على دور اللعب في النمو العقلي والارتقاء المعرفي للطفل. وتهتم نظريات أخرى بالدور الذي يلعبه تمثيل الأدوار واللعب الدرامي الاجتماعي في نمو المهارات الاجتماعية.

أ) نظرية التحليل النفسي:

يعتقد سيجموند فرويد (**Sigmund Freud**)، مؤسس مدرسة التحليل النفسي، أن بإمكان الأطفال التخلص من المشاعر المرتبطة بالأحداث والخبرات المؤلمة عن طريق اللعب. ففي اللعب، يستطيع الطفل أن يبدل الأدوار فبدلاً من أن يكون مستقبلاً للخبرة السيئة أو المؤلمة يكون هو مسببها. على سبيل المثال، عندما يتعرض الطفل للضرب من أحد الوالدين يقوم بضرب دميته أو يمثل بأنه يضرب زميله في اللعب وبهذه العملية الإسقاطية يتعامل مع مشاعره ويسيطر عليها. وهناك مناورة أخرى يلجأ إليها الأطفال للتعامل مع الأحداث غير السارة وهي تمثيل الخبرة المؤلمة مرات ومرات وكأنهم يقسمونها إلى أجزاء كثيرة بحيث تصبح بالحجم الذي يمكن معالجته التغلب على المشاعر المرتبطة به.

ب) نظريات النمو المعرفي واللعب:

كما قسم جان بياجيه النمو المعرفي للطفل منذ الولادة حتى الرشد إلى أربع مراحل رئيسية: الحسية/ الحركية، ما قبل العمليات، التفكير العياني، التفكير المجرد، كذلك فعل مع مراحل تطور اللعب عند الأطفال. يقول بياجيه أن اللعب لا يعكس فقط طريقة تفكير الطفل في المرحلة التي يمر بها بل يسهم أيضاً في تنمية قدراته المعرفية.

- **مراحل اللعب عند بياجيه:**

[1] **اللعب الوظيفي** (Functional Play):

وهو النوع الوحيد من اللعب الذي يمارسه الطفل في المرحلة الحس/ حركية ويحدث عادة استجابة للأنشطة العضلية وللحاجة للتحرك والنشاط. فالطفل يقبض على الأشياء أو يؤرجحها لمجرد

المتعة التي يجدها في ذلك في البداية لا لغرض التعلم أو الاكتشاف حيث أن فعله هذا يعطيه الإحساس بأنه يسيطر عليها ويخضعها لقواه.

[٢] **اللعب الرمزي** (Symbolic Play):

وفي هذه المرحلة الثانية من اللعب والتي يطلق عليها بياجيه أيضاً اسم "دعنا نتوهم" أو اللعب الإيهامي، يظهر الأطفال قدراتهم الإبداعية والجسمية ووعيهم الاجتماعية بعدة طرق.

فالطفل "يتوهم" و"يتخيل" نفسه شخصاً (الأم، الأب، المعلمة) أو حيواناً ويتعامل مع العصا على أنها حصان، ويتحدث مع الجماد وكأن به روحاً وحياة. وبهذه الطريقة يستكشف الطفل البيئة من حوله ويتدرب على كيفية التعامل معها. وتوازي هذه المرحلة من اللعب مرحلة التفكير فيما قبل العمليات.

[٣] **اللعب وفقاً لقواعد** (Games With Rules):

ويمثل المرحلة الثالثة في لعب الأطفال، والتي تبدأ في حوالي السابعة أو الثامنة من العمر حيث يستطيع الطفل في هذه السن أن يلعب ألعاباً لها قواعد وحدود ويكيف سلوكه وفقاً لذلك.

[٤] **اللعب البنائي** (Constructive Play):

ويتطور هذا النوع من اللعب من اللعب الرمزي ويمثل قدرة الطفل المتنامية للتعامل مع المشكلات وفهم حقيقة الحياة والعالم من حوله. كما يتميز اللعب في هذه المرحلة بنمو الابتكارية والقدرة على ممارسة ألعاب تؤدي إلى نمو المعرفة عن طبيعة الأشياء في الحياة. فمن خصائص اللعب الإنشائي أنه ينمي المهارة، والمهارة شرط لنمو الابتكارية. وكلما مارس الطفل هذا النوع من اللعب الذي يخترع فيه الأشياء والطريقة التي يلعب بها أدى ذلك إلى تعلم بناء ونمت قدراته الفكرية.

ومن العلماء الذين أمنوا بقيمة اللعب في النمو المعرفي عالم النفس الروسي فايجوتسكي (**Vygotsky**). وقد أرجع

فايجوتسكي عدم قدرة الطفل على التفكير المجرد إلى ربطه المعنى بالشيء نفسه بحيث لا يمكنه التفكير في الحصان مثلاً إلا إذا رآه. ولكنه عندما يتعامل، في لعبه الإيهامي، مع العصا وكأنها حصان فإن ذلك يساعده على فصل المعنى عن الشيء نفسه، وهكذا يصبح للعب الرمزي قيمته في نمو التفكير المجرد لدى الأطفال. أما برونر (Bruner) فإنه يؤكد على أهمية اللعب في تنمية الابتكارية والمرونة، ويشير إلى أن الطفل تعنيه عملية اللعب نفسها أكثر مما تحققه من نتائج. كما أن الأطفال في لعبهم ينهجون أكثر من سبيل ويقومون بمحاولات متنوعة لمعالجة مشكلات من صنع خيالهم تساعدهم على مجابهة مشكلات حقيقية في حياتهم مستقبلاً.

ج- نظرية النمو الاجتماعي (Social Development):

حتى يلعب الأطفال لعباً درامياً اجتماعياً لابد أن يعمد الأطفال مع بعضهم البعض ويشاركوا في الأفكار والأدوات ويتناوبوا الأدوار؛ لذا فإن اللعب الجماعي يتيح الفرصة لتنمية المهارات الاجتماعي، وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة بين، اللعب والنمو الاجتماعي.

كما أن لعب الأدوار الذي يحدث عادة في اللعب الدرامي يسهل في تنمية قدرة الطفل على رؤية العالم والأشياء من وجهة نظر الآخرين. فلابد للطفل الذي يلعب دور الأب أو البقال أو طفل آخر أن يضع نفسه مكانهم ويرى الأشياء كما يرونها هم، وفي هذا تدريب جيد للطفل لأن يأخذ بعين الاعتبار رؤية الآخرين للأمور والأشياء.

لعب الأدوار:

[١] **تعريفه** :

نظراً لتعدد مسميات لعب الأدوار كما سبق فسوف ينعكس ذلك على تعريف هذا المفهوم فالبعض يعرفه بأنه قيام الفرد بتمثيل بعض الأدوار دون إعداد سابق أمام زملاء حجرة الدراسة فأول سمة في هذا التعريف هو أن لعب الأدوار تمثيل تلقائي، ويقوم به الطفل

أمام أقرانه في حجرة الدراسة.

وفي تعريف آخر حدد مفهوم لعب الأدوار في أنه لعب درامي حيث يمثل الأطفال فيه شخصيات واقعية أو خيالية مستخدمين في ذلك بعض الخامات والأدوات، وقد يقوم به طفل واحد أو مجموعة أطفال. وبالإضافة إلى السمات السابقة لمفهوم لعب الأدوار فإن هذا التعريف يضيف بعض السمات الأخرى للعب الأدوار كتمثيل شخصيات من الواقع أو الخيال كما يستخدم فيه بعض الخامات والأدوات لتجسيد هذه الشخصيات، ويمكن أن يقوم به طفل أو مجموعة أطفال.

ومع أن الأطفال يمثلون لعب الأدوار إلا أنهم يمثلون أدوارهم وهم يرتدون ملابسهم العادية، ويقوم الأطفال فيه بإظهار مميزات عمل شخصيات الدور.

وفي إضافة أخرى يضيف أن لعب الأدوار يتيح الفرصة لخيال الطفل وتفكيره الابتكاري للشخصية التي يقوم بتمثيل دورها، وفي استخدام الألفاظ والحركات التي تبرز طبيعة الدور الممثل. وفي تعريف آخر يحدد لعب الأدوار في أنه حركات يقوم بها الطفل لتمثيل مشهد أو حالة أو تقليد شخصية.

مما سبق يمكن تعريف لعب الأدوار بأنه تمثيل لتلقائي في حجرة الدراسة، يقوم به طفل أو مجموعة أطفال بتمثيل شخصية أو شخصيات من الواقع بالملابس المختلفة، ويستخدم الأطفال الألفاظ والحركات التي تبرز طبيعة الشخصيات التي يقومون بتمثيلها، ويستخدمون في أثناء ذلك بعض الخامات والأدوات.

[٢] مميزات لعب الأدوار:

للعب الأدوار كأحد أساليب اللعب مزايا خاصة فهو واحد من أهم وسائل التفاعل الناجحة التي تستخدم في التربية بمرحلة رياض الأطفال، حيث يقوم الأطفال فيه بألعاب المحاكاة لتمثيل نموذج حي لبعض مواقف الحياة الإنسانية الحقيقية والمتضمنة بعض المشكلات

الحقيقية التي يحاولون حلها في إطار الجماعة، ويكتسبون من خلالها جوانب معرفية ووجدانية. فمن خلال لعب الأدوار يتعلم الطفل عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تجابهه، ويتفاعل مع الزملاء في مواقف تشبه مواقف الحياة الواقعية، كما تنمية معلوماته، وتتكون لديه قابلية التعامل مع الآخرين وتقبل وجهة نظرهم.

ويعتبر لعب الأدوار شكلاً مميزاً منّ نشاط الطفل. ففي هذا الأسلوب من اللعب تتضح أمام الطفل أبعاد العلاقات الاجتماعية القائمة بالفعل بين الناس، ويتعلم في العمل الجماعي الضبط الذاتي Self Control والتنظيم الذاتي Self Regulation خضوعاً للجماعة، وتنسيقاً لسلوكه مع الأدوار المتبادلة فيها.

كما أن مشاركة الطفل في لعب الأدوار يساعده على فهم نفسه وفهم الآخرين، وهو أسلوب ممتاز في تعليم العلاقات والحس الجماعي، ويساعد على خلق تفاعل إيجابي في حجرة الدراسة. كما يتيح للطفل أن يجرب ويختبر ويتعلم أنواع السلوك الاجتماعي التي تلائم كل موقف، وذلك بحرية تامة، ودون خوف أو تعرض لنتائج غير سارة.

ويرى (بياجيه) أن لعب الأدوار هو التحول من النشاط الوظيفي العملي إلى النشاط التصوري، أي من الأفكار. وعلى ذلك فإن السماح لهذا اللون من اللعب أن يزدهر وينمو، إنما يقدم للطفل فرصة لكي ينسى قدراته المعرفية التي تمكنه من التفاعل مع العالم الواقعي.

وتجمل مميزات لعب الأدوار في أنه:

- يتيح للطفل التعبير عن العالم الواقعي كمايراه.
- يتيح للطفل التعبير عن أحاسيسه وانفعالاته.
- يجعل الطفل يتفاعل مع الأدوار المتنوعة سواء أكان ممثلاً أو مشاهداً.

- يجعل الطفل يتفاعل مع زملائه في موقف شبيه بالموقف الواقعي.
- ينمي لغة الطفل اللفظية.
- يعطي الأطفال الفرصة لابتكار قصصهم الخاصة وتمثيلها.

ويضيف البعض إلى مجمل مميزات لعب الأدوار السابقة المميزات التالية:

- يخفف من التوتر النفسي للطفل.
- يتميز بتلقائية المشترك في لعب الأدوار وعدم الاعتماد على حفظ الأدوار المعدة من قبل.

[٣] دور المعلمة في استخدام لعب الأدوار:

استخدام لعب الأدوار في رياض الأطفال يساعد المعلمة على تحقيق بعض أهداف هذه المرحلة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. ففي هذا الأسلوب يحاول الطفل أن يحيا حياة الكبار، ويعبر من خلاله عما يحس تجاه بعض الشخصيات التي يلعبها. والمعلمة من جانب آخر يطبق من خلاله بعض مهارات اللغة مثل التحدث والحوار والاستماع وتعلم الكلمات وفهم معانيها، وفهم جوانب الحياة الاجتماعية، كما يقدم للأطفال فرصاً لفهم عالمهم وعالم الكبار المحيطين بهم.

كما أن دور المعلمة يتحدد في تقديم بعض البيانات أو المعلومات التي تكون الخلفية اللازمة التي تمكن كل طفل من الإحاطة بالدور الذي يقوم به ويتفهم أبعاده. وعلى المعلمة أيضاً تحديد ملامح الشخصيات، أو تحديد قواعد السلوك أو ما تتوقعه من أفراد المشتركين في الموقف. وأن تتيح للأطفال الوقت الكافي للتحاور والتفاعل مع أفراد الجماعة.

وعلى المعلمة استخدام لعب الأدوار كأداة كشف يستخدمها للتعرف على الأطفال من حيث تكوينهم النفسي والعقلي والثقافي، فمن خلال ملاحظة الأطفال أثناء اللعب يمكن للمعلمة الواعية أن تكتشف مظاهر الاضطراب في تطور الأطفال من حيث جوانب

النمو الوجداني والنفسحركي والعقلي، كما يمكن أن تحدد مرحلة النمو العقلي التي وصل إليها الأطفال، وبالتالي يمكن اكتشاف أنسب الطرق لتنظيم تعلمهم وتوجيه نموهم.

وحسب طبيعة الموقف التعليمي المقدم تقوم المعلمة بتوزيع الأدوار على الأطفال، فبعضهم يقوم بالأدوار الرئيسية، والبعض الآخر يلعب الأدوار الثانوية، وبعضهم يشاهد المجموعة التي تقوم بلعب الأدوار ويجمل بعض التربويين عدداً من الخطوات التي يجب على المعلمة إتباعها عند استخدام لعب الأدوار في:

- تحديد الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها عن طريق لعب الأدوار وصياغتها صياغة إجرائية.
- تحديد أنماط السلوك التي يمارسها الطفل لتحقيق هذه الأهداف.
- تحديد عدد المشتركين في كل موقف وتحديد دور كل طفل فيه.
- تهيئة الإمكانات المادية في حجرة الدراسة لتهيئة الجو الذي يناسب كل موقف.
- تقوم المعلمة بتقديم الموقف التعليمي وشرح القواعد الرئيسية للسير فيها وتفسير الغامض منها.

مما تقدم يتضح أن هناك أنواعاً عديدة للعب منها ما يعتمد على الحركة التي تستخدم فيها العضلات الكبيرة أو الصغيرة، ومنها ما يتصل بالاستكشاف وحل المشكلات والبناء والابتكار، كما أن هناك اللعب الإيهامي والدرامي واللعب الاجتماعي واللعب باستخدام خامات الإبداع الفني وغيرها من مجالات اللعب سواء بالداخل أو خارج جدران البيت أو الروضة.

دور المعلمة والأبوين في لعب الأطفال:

إن مسئولية المربين أكبر بكثير من مجرد إتاحة الفرصة للأطفال للعب إذا كان للعب أن يحقق الأهداف المرجوة منه.

من هذه المسئوليات:

١- ملاحظة الأطفال أثناء اللعب للتعرف على طريقتهم في اللعب والمواد واللعب التي يلعبون بها ومستوى نموهم، وذلك للتخطيط الجيد لأنشطة لعب إضافية في المستقبل.

٢- إثراء لعب الأطفال من خلال إعداد البيئة وتزويد وسائل لعب إضافية ومناقشة الأطفال فيما يلعبون وتوجيه أسئلة مفتوحة تساعد على الاستمرار في اللعب والتركيز فيه والاستفادة منه. فوقت اللعب ليس وقتاً لإنجاز أعمال كتابية مؤجلة بل ينبغي استغلاله في ملاحظة الأطفال وتسهيل اللعب والمشاركة فيه.

٣- إتاحة الفرصة للأطفال لاكتساب مفاهيم واكتشاف أفكار جديدة من تلقاء أنفسهم وتشجيع الاعتماد على النفس وذلك بتجنب المبالغة في الشرح والتفسير وعرض طريقة اللعب للأطفال.

٤- تشجيع اللعب الذي يختاره الطفل ويقوم به بمبادأة منه. كما ينبغي تجنب إيقاف اللعب الذي يختاره الأطفال بحجة إشراكهم في لعب من نوع آخر اختاره المربي، ذلك أن تعليم المفاهيم المختلفة يمكن أن يتم من خلال لعب وجد الأطفال أنفسهم عفوياً فيه دون تخطيط مسبق.

٥- إشعار الأطفال بأنك مهتم بما يعملون وذلك بممارسة لعب مماثل بالقرب منهم وإشراكهم في مناقشات حول لعبهم وتوضيح بعض الأفكار والبناء عليها وتقديم مواد وإمكانات جديدة، كل ذلك دون محاولة السيطرة على لعبهم ونشاطهم.

٦- توفير بيئة فيزيقية وعاطفية مناسبة للعب. وتتمثل البيئة الطبيعية المواتية للعب في المكان واللعب والتجهيزات والمواد. من المهم ألا يعرض المربي العديد من مواد اللعب مرة واحدة حتى لا يسبب الحيرة والارتباك للأطفال الصغار. أما بالنسبة للبيئة العاطفية أو الوجدانية فإنها تشمل تقبل لعب الأطفال دون تدخل مباشر أو تحديد لطريقة اللعب أو مقاطعته بالكلام طول الوقت.

٧- التخطيط للعب الأطفال ويشمل تحديد:

- الأهداف والأنشطة التي على أساسها يتحدد بماذا وكيف ومتى يلعب الأطفال. هذه الأهداف لا تعلنها المربية على الأطفال وإنما تحتفظ بها لنفسها حتى تسم منهم رأيهم فيما يحققه اللعب لهم من أهداف.
- الطريقة التي على أساسها يتم تنظيم البيئة بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من اللعب.
- المواد واللعب التي تقدم أو يجرى تبديلها بحيث يجد الأطفال مجالاً للاختيار من بين مجموعة كبيرة من أنشطة اللعب.
- أوقات وأماكن اللعب بحيث لا يتحول اللعب إلى نشاط يقوم به الأطفال عندما لا يكون لديهم ما يفعلونه.
- فرص اللعب لجميع الأطفال، وهذا يعني توفير المواد ومراكز اللعب لأكبر عدد من الأطفال حتى لا يضطروا إلى الانتظار، كما أن هناك حاجة لتقسيم الأطفال الصغار إلى مجموعات صغيرة لغرض اللعب بدلاً من أن يلعب الجميع مرة واحدة، حيث إن التفاعل الاجتماعي والمشاركة في مواد اللعب يكون أفضل في المجموعات الصغيرة.

مواد اللعب:

إن اللعب أو ما يخطر في البال عند التحدث عن مواد اللعب. فالطفل قبل بلوغه السنة من عمره تجذبه اللعبة: شكلها الخارجي، الأجزاء التي تتكون منها الطريقة التي تعمل بها، الأشياء التي يمكن أن يصنعها منها أو المهارات التي تنميها فيه.

- وهناك بعض المعايير التي لابد من مراعاتها عند اختيار اللعبة - وهي:

- السلامة والأمان: وتعتبر من أهم شروط اختيار اللعبة. لذا ينبغي فحص اللعبة للتأكد من أنه ليس من السهل على الطفل أن يفكها إلى أجزاء صغيرة قابلة للمضغ أو البلع، وتجنب اللعب ذات الزوايا أو

الأطـراف الحـادة، وبالنـسبة للمـادة المـصنوعة منهـا اللعبـة يجـب الا تكون سامة أو قابلة للاشتعال.

- التحمـل: وهـذا شـرط هـام خاصـة بالنـسبة للعـب الـتي تـزود بهـا دور الحـضانة أو ريـاض الأطفـال حيـث يـستخدم اللعبـة عـدد كـبير مـن الأطفال ويتوقع أن تدوم فترة ليست بالقصيرة.
- القابلية للتنظيف: فاللعبة، وخاصة المصنوعة من المواد الطرية، يجب أن تتحمل التنظيف والغسيل وربما التعقيم في حالة استخدام الأطفال الصغار جداً لها.
- الجاذبيـة: ينبغـي أن تكـون اللعبـة جذابـة بالنـسبة للأطفـال، ومـن عوامل الجذب اللون والحركة والصوت والملمس.
- مناسبة لسن الأطفال: يجب أن تكون اللعب مناسبة لسن الأطفال ولقدراتهم النمائية.
- فعلى سبيل المثال يحرص صانعو اللعب على عدم إدخال القطع الصغيرة في اللعب المصممة لأطفال دون الثالثة من العمر. ومع ذلك فإن وليس الأمر أو المربي أعلم بما يناسب طفله، فمن المعروف أن الطفل الصغير لا يستطيع القراءة وإتباع تعليمات منتج اللعبة، ومن هنا تأتي أهمية مساعدة الطفل على اختيار اللعبة المناسبة لاهتماماته وقدراته وعاداته في اللعب.

اللعب في رياض الأطفال:

يحتاج أطفال ما قبل المدرسة وخاصة في رياض الأطفال إلى ما يـساعدهم علـى التمثيـل التعليمـي مثـل الـدمى وعـرائس الكـف وملابـسها، وكـذلك إلى مـواد تتـيح لهـم الفرصـة لممارسـة الفنـون الابتكاريـة مثـل الألـوان وخامـات التـشكيل الفـني وآلات (البانـد) الموسيقية وأجهزة التسجيل للغناء والرقص الإيقاعي.

بالإضافة إلى ذلك، يقبل أطفال هذه المرحلة على الدراجات ذات الثلاث عجلات وعربات الجر، ولهذه اللعب دورها في تنمية العضلات الكبيرة. كما يظهر الأطفال اهتمامهم بالبيئة وبالأعمال

التي يمارسها الكبار من حولهم من خلال اللعب بأدوات التنظيف (المكنسة والجاروف والفوطة والدلو).

وتلعب اللعب الحديثة مثل الكمبيوتر وأشرطة الفيديو دوراً هاماً في تنمية مفاهيم الطفل وقدراته اللغوية والرياضية وتوفر الفرص لتنمية التفكير و الابتكارية.

ولكل نوع من اللعب أدواته وتجهيزاته الخاصة به. وليس من الضروري أن تكون اللعب تجارية جاهزة وباهظة الثمن. فإذا لم يكن بالإمكان، على سبيل المثال، شراء حوض ماء صمم خصيصاً لأطفال الروضة لنقص في الإمكانات، يمكن تزويد الأطفال بأواني بلاستيك تملأ بالماء ويتم اللعب بها على مفارش بلاستيك على طاولات منخفضة. ويمكن استخدام نفس الأواني للعب بالرمل أو بالحبوب وغيرها من المواد، كما يمكن بتكلفة بسيطة تصنيع طاولة حول أحواض البلاستيك بألواح لا يزيد سمكها عن (٥سم). ويمكن لمعلمة الروضة أن تستعين بأفكار أولياء الأمور وإسهاماتهم في هذا المجال.

ويحتاج اللعب بالماء إلى أدوات مثل مرايل بلاستيك وإلى ملابس جافة احتياطية وإلى مجموعة أدوات اللعب بالماء مثل الأواني الصغيرة بأشكال وأحجام وألوان مختلفة وأقماع ومراكب ودلو صغير وكبير جميعها من البلاستيك، بالإضافة إلى الفوط الصغيرة للتنظيف بعض الانتهاء من اللعب وبعض المواد التي يمكن استخدامها تحت إشراف المعلمة مثل الصابون السائل لعمل فقاعات والألوان الصناعية.

وهناك اللعب بالبلوكات التي يقبل عليها الأطفال بشكل ملحوظ بحيث اصبحت من مواد اللعب الأساسية في جميع برامج الطفولة المبكرة. وقد صمم فروبل كتلاً من الخشب الزان ليلعب بها الأطفال، وكذلك فعلت منتسوري. وتوجد البلوكات اليوم بأشكال وأحجام مختلفة بعضها مصنوع من الخشب والبعض الآخر

من البلاستيك. وينسب إلى كارولين برات (Caroline Pratt)، والتي عاشت في الثلث الأخير من القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين، تصميم وحدة أساسية لنظام البلوكات مقاساتها: طول ٥ ١/٢ بوصة، عرض ٢ ٣/٤ بوصة وارتفاع ١ ٣/٨ بوصة. ويلاحظ أن البلوكات التي تصمم للعب الأطفال في الحضانة والروضة تأتي بنسب مطابقة لهذه المقاسات أو مضاعفاتها. ويوجد ما يقرب من (٢٥) شكلاً وحجماً من هذه الوحدة الأساسية للبلوكات.

ويخدم اللعب بالبلوكات عدة أغراض منها تنمية التعبير الإبداعي والجماعي وتنمية مفاهيم تتصل بالألوان والأشكال والأحجام ومهارات والتصنيف والمطابقة والقياس والتوازن وإدراك العلاقات المكانية والسعة وجميعها مفاهيم ومهارات تهيئ الطفل للتعليم الأساسي. هذا بالإضافة إلى ما يمنحه اللعب بالبلوكات من إحساس بالقدرة والإنجاز والكفاءة الاجتماعية ويعود الطفل التخطيط لعمل والاستمرار فيه للنهاية.

ويحتاج الأطفال إلى أدوات اللعب في الهواء الطلق مثل الحبال والأطواق والكرات وأكياس الرمل أو الحبوب، وإلى المضارب، وإلى براميل مفرغة تكون بمثابة أنفاق يسير داخلها الطفل على أطرافه الأربعة، وإلى أجهزة تسلق وتزحلق وتعلق وتوازن وأرجحة وإلى مراتب من الإسفنج أوترامبولين وغيرها من اللعب التي تنمي قدرات الطفل ومهاراته الحركية، إلى جانب ما تحققه من متعة وفرص للتفاعل الاجتماعي وتنمية مفاهيم عقلية.

وليس من الضروري أن تكون هذه اللعب جاهزة الصنع مرتفعة التكاليف إذ بالإمكان استخدام المخلفات في البيئة مثل إطارات السيارات والبراميل الفارغة وعمل كرات من قصاصات القماش وأكياس من الرمل أو الحبوب واستخدام شجرة كبيرة للتسلق أو لبناء بيت دمية على أحد فروعها القوية الثابتة.

الفصل الثالث

القصة وتربية طفل الروضة

- أهمية القصة كأسلوب من أساليب تربية الطفل.
- القصة ومراحل الطفولة.
- العرائس وأهميتها وأنواعها.

الفصل الثالث
القصة وتربية طفل الروضة

أولاً: القصة كأسلوب من أساليب تربية طفل:

يعتبر بعض الخبراء مرد إعجاب الأطفال بالقصص والحكايات إلى أنها لون من ألوان اللعب الإيهامي الذي يحتاج إليه الأطفال لينمى خيالهم ويزيد قدرتهم على التجسيد. ويرى عدد آخر أن القصة إضافة إلى كونها لوناً من ألوان اللعب الإيهامي فهي تشبه الحلم بالنسبة للأطفال الصغار. ففي القصة مجال لهم لإعادة الاتزان إلى حياتهم حيث يجدون في كل قصة شخصيات تشبه من قريب أو من بعيد الشخصيات التي يقابلونها في الحياة أو يتعاملون معها.

إن الأطفال من خلال اندماجهم بأحداث القصة يستطيعون أن يكتشفوا أنفسهم، ومن الناحية العقلية يدفعون عالمهم المحدود إلى الوراء كما يتخطون الحدود التي فرضتها عليهم القوى الاجتماعية ومستويات العالم المألوف، إن إحدى هبات الطفولة الرائعة أن الأطفال أثناء اكتسابهم لخبرة جديدة يتأملون ويقفزون مع بطل القصة آخذين سبع درجات في خطوة واحدة. أنه منذ أن اتخذ الإنسان القصة كشكل فني وسيلة لتسجيل أعماله أو تفسير إسرار الحياة ظهرت أسباب لا حصر لها لقص القصص.. لقد ظهرت أغراض جديدة وراء استخدامها وهذه الأغراض، تتوقف على المناسبة التي تقال فيها القصة.

ان للقصة مجموعة من الأغراض في مقدمتها:

- توفير فرص الترفيه عن الأطفال في نشاط ترويحي تربوي.. حيث تمنح القصة أسلوباً إيجابياً لنشاط ترويحي تشترك فيه الجماعة بالمتعة والفرح إذا ما قدمت بأسلوب فني، إذ يكتشف الأطفال

فيهـا عالمـاً جديـداً يتقمـصون شخـصيات أصـدقائهم في القـصة ويذهبون في رحلات وهمية أو يؤدون الرقصات فرحاً معهم.

- إشباع الميل للعب عند الأطفال إذ قد تعكس القصة الجانـب المرح مـن الحيـاة كمـا قـد تـبرز الـكثير مـن أنـواع العمـل المثير فتشبع بذلك مختلف الأمزجة والأحاسيس.
- تعريف الأطفـال بميـراث هائـل للثـروة الأدبيـة، حيـث يهـب النـسيج السحري الحياة للكلمات المطبوعة أو المسموعة فيقـود الأطفـال بلطـف ولكـن بإيقـاع عـبر الأبـواب الـتي تفـتح ببطء. وتتضح أمـام أعيـنهم المتفتحـة المترقبـة معجـزات الماضـي، وعواطـف الإنـسان الدافقة، وروح المغامرة الجبارة عبر العصور.

والطفـل يـستعرض القـصة ويقارنهـا بمـا عنـده مـن تجـارب وخبرات مما يجعله يعيش القصة من كل أحداثها ويرحل ويجـول مـع رحلاتها وتكـون عنده رغبـة أكيـدة في المعرفة وتوسـع دائـرة معارفه وتبعث فيه النـشاط وتـثير فيـه الاهتمـام لمعرفة نفسه ومعرفة الكـون المحيط به ليتكيف معه ليساهم في بنائه وتغييره نحو الأفضل.

والقـصة- بـالطبع- لا يقـصد بهـا مجـرد الترويـح والتـسلية رغـم مـشروعية هـذا الهـدف بـل أنهـا تـكـون إحـدى الوسـائل الثقافيـة الهامـة لتقـديم أكـبر قـدر مـن المعرفـة والمعلومـات وفي أقـصر وقـت ممكـن، لأن طفـل اليـوم لـيس ببعيـد عـن المجتمـع والمعرفـة- بـسبب وسائل الاتصال الحديثة. بل أن عند الكثير من الأطفال مـن الطاقـات والمعلومـات مـا يعـادل مـا لـدى آبـائهم أحيانـاً، فطفـل اليـوم يـستطيع أن يـدرك ويلـتقط بأسـرع وأدق-ممـا نتـصوره ونعرفـه عنـه، ولعـل الكـثير منا كان ساهراً مع أطفالـه وهـم يـشاهدون نـزول أو مركبـة فـضائية على سطح القمر وليس من المبالغة القـول بـأن الأطفـال كـانوا أكثـر

انسجاماً منا نحن الكبار الذين وقفنا مشدوهين بين مصدق ومكذب لهذا الحدث التاريخي في مجال العلم والتقدم.

وهذا في رأينا أمر عادي بالنسبة لأطفال هذا العصر لأنهم عاشوا هذه المكتشفات ورأوا فيها أمراً طبيعياً بعيداً عن تراث ضخم من الخرافات ورثناه نحن عن أجيال سابقة - يضع عقبة نفسية تعوق قبولنا بسهولة لمثل هذه المكتشفات.

ويبدو واضحاً ما يمكن للقصة أن تقوم به من أثر في تكوين شخصية الطفل مما تملكه من عناصر التشويق والفعالية والجاذبية. لكن ذلك قد يصطدم بعجز الأطفال في مرحلة مبكرة من حياتهم عن القراءة وهنا تبرز أهمية القصة المسموعة عن طريق وسائل التعبير بالصوت والصورة كالراديو والتليفزيون والسينما والمسرح بالإضافة إلى القص المباشر عن أحد أفراد الأسرة.

لكن عند انتقال الطفل إلى الطفولة المتأخرة يزيد تأثير القصة على شخصيته نتيجة نمو مداركه وتعلمه القراءة والكتابة وقدرته على الاستقلال النسبي واكتسابه لخبرات عقلية واجتماعية جديدة... وهذا يحمل من يكتبون القصة للطفل في هذه المرحلة مسئولية أن يكونوا على وعي كامل بالتغيرات التي حدثت للطفل في هذه المرحلة. ويستطيع الكاتب أن بجعل من أبطال قصصه نماذج واقعية مؤثرة يشعر نحوها الطفل بمزيج من الصداقة والإعجاب والتقدير وتكون مثال ترسم الطريق أمامه وتنير له غوامض حياته بحيث يتحقق له من خلال قراءة القصة قدر أكبر من التوازن النفسي والدهشة والرغبة في المعرفة والعمل والاستقلال.

إن دراسات كثيرة أجريت على الأهداف النفسية والتربوية للقصة في أدبنا العربي وتراوحت هذه الأهداف بين أهداف عقلية ووجدانية واجتماعية وقومية مثل تنمية نشاط الأطفال في التخيل

والتـذكر والانتبـاه والحكـم والتعليـل والاستنـساخ والـربط بـين الحـوادث. ومـن هـذه الأهـداف أيضاً زيـادة حـصيلة الأطفـال اللغويـة وتنميـة تقـديرهم للقـيم الجماليـة ، وغـرس عـادات واتجاهـات وقـيم أخلاقية حسنة مثل قيم حب العمل والخير والحق والغيرية ، ونبذ الشر والأحقـاد والرذائـل كالكـذب والـسرقة ومـا إلى ذلـك فيـأتي ذلـك بالبعد عن الوعظ والنصح المباشرين لكن بمعالجة فنية تأخذ الطفل برفـق لإيصاله إلى القـيم الطيبـة عـن طريـق الاسـتمتاع بالانتقـال إلى عوامل الأدب الرفيعة.

ومـن الأهـداف الـتي ذكـرت أيـضاً في هـذا المجـال غـرس العاطفـة الوطنيـة في نفـوس الأطفـال وتنـشئتهم علـى الحريـة والديمقراطيـة وحـب الحـرب أو بغـضها بأثـاره كـوامن الكراهيـة لأعداء الـوطن واثارة الفخر والخلود مـع الـشهداء والأبطـال المحاربين في سبيل الوطن على اعتبار أن الحرب آخر وسـيلة يلجـأ إليهـا الإنـسان ليحافظ على حياته أو أرضه وأن نهاية الحرب نهاية بشعة وأن اللجوء إليها يجب أن يكون آخر الوسائل.

إن القصص عن النجاح والعمـل والفـن والبنـاء خير من قـصص النجاح في الحروب والوصول إلى اكتشاف أرض جديدة ودواء جديد أو أسـلوب في الزراعـة جديـد خير من اختراع القنابل، والـرواد الـذين يبنـون الـدول ويقـودون الـشعوب إلى الاسـتقلال الـسياسـي والاقتـصادي خير من الذين يحتلون الدول ولو قاموا بضروب من الـشجاعة والمهـارة في الحـرب وقـصص الـذين ينـشئون الـسدود والقنـاطر ويكتـشفون الـصحراء والثروات الطبيفية خير من المغـامرين مـن زعمـاء العـصابات وقطـاع الطـرق والقراصنة "حتـى لـو قـاموا بسلسلة مـن البطـولات في القتال وهـزيمة الضحايا وغلفوا أعمـالهم الـسيئة بـالعطف علـى الفقـراء ومساعدة المحتاجين".

ثانياً: القصة ومراحل الطفولة:

يشمل مصطلح الطفولة- غالباً- تلك الفترة من الحياة التي يمر بها الصغار منذ الولادة حتى يكتمل نموهم الجسدي والذهني، ويصلوا إلى مرحلة من النضوج والإدراك تجعلهم يعتمدون على أنفسهم يمكن أن نسميها مرحلة البلوغ أما قبل مرحلة البلوغ فهم يعتمدون على الذين يحيطون بهم كالأبوين، وذوي القربى في الحصول على ما يطلبونه من غذاء وحماية وأشياء أخرى وتلعب المدارس بعد ذلك دوراً مهماً في إعدادهم للحياة.

واللعب هو أهم ما يميز مرحلة الطفولة عما عداها من مراحل.. كما تتميز مرحلة الطفولة بميزة أخرى هي التوهم واللعب الإيهامي. ويذهب علماء النفس إلى القول: "إن للإيهام ووظيفة مهمة في نمو الطفل لأنه وسيلته إلى تنظيم الكثير من نشاطاته، وأساس لممارسته مهاراته الحركية، وسبيله إلى اتصالاته الاجتماعية ومشروعاته الجماعية، وطريقة إلى تنشيط تفكيره وفعالياته بدلاً من أن تظل خاملة". فهو يتخذ أصدقاء وهميين يبتدعهم خياله.. ويميل إلى صبغ أشيائه بصبغة إنسانية. ومن المألوف كذلك ميل الطفل إلى التساؤل المستمر، والرغبة الملحة في معرفة أسرار الأشياء، وحب الاستطلاع الشديد الذي يدفعه أحياناً إلى تحطيم لعبه لمعرفة ما بداخلها.

لا شك في أن طبيعة عالم الطفولة يختلف في طبيعته وجوهره عن عالم الكبار، فهو عالم بريء وشفاف، مليء بالعذوبة والأحلام والابتسام والأوهام والأنغام الجميلة التي يصنعها ويبحث عنها دائماً. فخبرات الطفل مختلفة عن خبراتنا، ومفرداته اللغوية محدودة، وخياله وانفعالاته وقدراته العقلية مختلفة عن انفعالات وقدرات الكبار. ومرحلة الطفولة البشرية تعد طويلة بالنسبة للكائنات

الأخـرى، والإنسان الوضـيع أكثـر اعتمـاداً علـى الآخـرين مقارنـة بصغار الحيوانـات الأخـرى، ويعتمـد علـى التعلم أكثـر مـن اعتمـاده على الغرائز الفطرية كما هو في سائر الحيوانات.

وقـد قـسمت الطفولـة البـشرية إلى مراحـل معينـة، وتبـع ذلـك تقسيم ثقافة وأدب الأطفال وفقاً لتلك المراحل، لأن ما يقـال للأطفال في سـن معينـة لا يمكـن أن يقـال لآخـرين في سـن أخـرى تفـوق الأولى بعـدة سنوات، فالأطفـال الـذين لم يبلغـوا الـسادسة مـثلاً لهـم صـحف وقصص وكتب وبرامج وأفلاماً ومسرحيات تختلف عما يقدم لأولئك الـذين تجـاوزا هـذا العمـر حيـث نجـد لهـم ألوانـاً أخـرى مـن الثقافـة والتوجيـه، ويعـود ذلـك إلى أن للطفـل حاجـات بيولوجيـة ونفـسية مختلفة، وهذه الحاجات تختلف من عمر لآخر حسب خصائص كل مرحلة فما يعد سلوكاً سوياً لطفل في الثانية قد يصبح سلوكاً شاذاً لآخـر في التاسـعة مـثلاً، ومـا يبعـث الخـوف والقلـق في نفس طفـل في الرابعـة قـد يـثير الـسرور والـسعادة والفـرح في نفـس طفـل آخـر في التاسـعة.. وهـذا يعـني أن هنـاك تباينـاً بـين شخـصيات الأطفـال في مـستويات العمـر المختلفـة، مبعثـة تـدرج النمـو الجـسمي، والعقلـي، والعاطفي والاجتماعي واللغوي لـدى الأطفال. ولـذلك لابـد أن يتوافـق الغـذاء الأدبـي المقـدم للطفـل مـع مـستوى النمـو، ومـشكلتنا التربويـة تتحصر في إيجـاد مـا هـو ملائـم لكـل مرحلـة مبن مراحـل نمـو الطفـل وتقديمها له بصورة قابلة للفهم والإدراك.

وقد دلت الدراسات النفسية على أن الأطفال "يحاولون التهرب من الأعمال التي تعلو عن مستواهم، بينما نجدهم يثابرون على العمل إذا شـعروا بقـدرتهم علـى النجـاح، والمـواد التعليميـة الـتي تناسـب الأطفال، يكون لها معنى في أذهانهم، وتساعد على تنمية معلوماتهم وزيادة خبراتهم، وتحقق الكثير من الأهداف التي مـن أهمهـا: حـداث

نمـو وتطـوير في شخـصيات الأطفـال في الاتجـاه الاجتمـاعي المرغـوب فيـه". وهـذا يعـني أننـا لا نـستطيع ان نتعجـل الـزمن أو نجعـل الطفـل يخطو خطوة تالية في نموه قبل أوانهـا وقبـل أن يكـون مهيـأ لهـا، أي أننـا لا نـستطيع أن نـرغم الطفـل علـى أن يتعـدى، وكـل محاولـة لاستباق الزمن في النمو لا تؤدي إلى وقف النمو فحسب، بل قد تؤدي إلى تأخيره وعرقلته.

ومن الخطـأ توجيـه الطفـل مبكـراً قبـل الموعـد المناسـب أو تأخيره إلى ما بعد فوات الفرصة المواتية، وكذلك يجب أن ننتبـه إلى طريقـة التوجيـه ذاتهـا، إذ يجـب أن نمارسـها في الوقـت المناسـب، لأن الأطفال لا يشكلون جمهوراً متجانساً في رغباته وعواطفه وحاجاته ودوافعـه، فهـم يتبـاينون حـسب مراحـل نمـوهم الجـسدي والنفـسي، وكـل مرحلـة مـن مراحـل نمـو الطفـل تتميـز بخـصائص معينـة، وتلـك الخصائص هي التي تحدد سمات الأدب الذي لابد وأن يقدم لهم هـذه الخـصائص ويجـب أن يـضعها كاتـب أدب الأطفـال في اعتبـاره عنـد التفكير فيما يقدمـه من ألوان أدبيـة بالأطفـال، ولابـد أن ينسجم مـا يقدم للأطفال شكلاً ومضموناً مـع كـل مرحلـة، فـاختلاف حاجـات ورغبـات ودوافـع الأطفـال يقـضي تقـنين الأدب المقـدم إلـيهم، بحيـث يتـوائم في شـكله ومـضمونه مـع تلـك الظـواهر في كـل مرحلـة. ومـن أجل أن نصل إلى تحديد ذلك ينبغـي أن نحـدد مواصفات تلك المراحـل وخصائص الأطفال من خلال كل مرحلة.

وقد بـدأنا تقسيمنا بالمرحلة المبتدئـة بالسنة الثالثـة مـن أعمـار الأطفـال، ويرجع ذلك إلى أن الأطفال قبل هـذا العمر غير قـادرين علـى تلقـي الأدب مـن خـلال الوسـائط، يـضاف إلى ذلـك أن الطفـل يمـر في الثالثة من عمره بتحول مهم، وهو ما يسمى بأزمـة الشخـصية الأولى، حيـث يدرك فيهـا الطفـل أن لـه ذاتـاً مـستقلة عـن ذوات الآخـرين أي أن

شخصيته تظهر إلى الوجود بعد أن كان لا يحسب لذاته شخصية مستقلة عن الآخرين وعن البيئة المحيطة به، وأساس سلوكه في خلال السنوات الثلاث الأولى منم حياته هو استكمال قدرات النضج الحركية وتطوير الوظائف العقلية، وعلى هذا فإن تقسيماتنا التالية لا تشكل تقسيماً لحياة الطفولة بقدر ما تؤلف تصنيفاً لأشكال ومضامين أدب الأطفال خلال كل مرحلة. وبرغم عدم وجود حدود بين كل مرحلة من مراحل الطفولة فإننا نلجأ إلى ذلك نظرياً تسهيلاً للدراسة فقط، حيث تداخل فيما بينها إلى حد كبير. وهذه المراحل هي:

١- مرحلة الواقعية: وتشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ثلاث إلى خمس سنوات.
٢- مرحلة الخيال المنطلق: وتشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من خمس أو ست سنوات إلى ثماني سنوات.
٣- مرحلة البطولة: وتشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثماني أو تسع سنوات إلى أثنتي عشرة سنة.
٤- المرحلة المثالية: وتشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أثنتي عشرة سنة إلى خسم عشرة سنة.

[١] مرحلة الواقعية والخيال المحدود (٣ـ ٥ سنوات):

لكي نستطيع أن نقدم للأطفال في هذه المرحلة أدباً يعينهم على تعريفهم بالمحيط الذي يعيشون فيه ويساعدهم في نموهم العقلي والاجتماعي والعاطفي، لابد أن تكون على بينة من الخصائص الأساسية التي يتميزون بها وهم في هذه المرحلة من أطوار حياتهم. وعالم الطفل في هذه المرحلة عالم ضيق، ينحصر في الأم والأب والأخوة وبعض المعارف من الجيران والأقارب والباعة الذين يتجولون في محيطه، والدمى واللعب التي يلهو بها والملابس التي يرتديها،

والطعام الذي يأكله، والبيت الذي يعيش فيه، والحيوانات الأليفة التي تحيط به، إضافة إلى ما يحيط به من مؤثرات جوية وظواهر طبيعية كالبرد والحر، والضوء والظلام وما إلى ذلك.

ويتأثر الطفل بعناصر عالمه هذا ويستجيب لتأثيراتها المختلفة وهو يحاول باستمرار اكتشاف موقعه من هذا العالم، ويستخدم حواسه من أجل ذلك، وينحصر همه في الكشف عن البيئة المحدودة المحيطة به.

ولهذه المرحلة خطورتها الكبيرة، فالسنوات التي تسبق السادسة من عمر الطفل تتكون فيها الاتجاهات الرئيسية لشخصيته فيتعلم العادات الخاصة بالتغذية والنظافة، كما يعلم المهارات والاتجاهات العقلية والاجتماعية والمعروف أن حياة الطفل تبدأ بعلاقات بيولوجية أساسية تربطه بالأم التي هي أهم عناصر بيئته الأولى، ولكن سرعان ما تتطور هذه العلاقات إلى علاقة نفسية، تحقق للطفل حاجته إلى الشعور بالدفء العاطفي والشعور بالأمن والطمأنينة، والشعور بالتقدير، فينمو شعوره بذاته. وتؤكد جميع الأبحاث العلمية أن الطفل يمر في طفولته هذه بعملية تربوية لها من الآثار ما يفوق أي عملية تربوية في أي فترة لاحقة من حياته.

ويقول (وطسن) **Wetson** زعيم المدرسة السلوكية: "أنه بعد دراسة فئات عديدة من الأطفال توصلنا إلى رأينا الذي يؤكد على أنه بإمكاننا أن نقوي شخصيته أو نحطمها قبل أن يتجاوز السنة الخامسة من عمره. "ويميل الطفل في الغالب في هذه الفترة إلى اللعب الجماعي المحدود إذ يلعب مع الأطفال الآخرين في جماعات صغيرة دون تمييز واضح بين البنات والبنين. ويكون الأولاد أكثر ميلاً للعدوان والحركة بينما تكون البنات أكثر هدوءاً".

إلا أن الطفل بوجه عام يكون أكثر ميلاً للتركيز على ذاته على الرغم مما يبذله من جهد لدعوة الآخرين لمشاركته في اللعب، وتركيزه على ذاته يعود إلى أنه أصبح أكثر وعياً بها. ويلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة كثيراً ما يدعو من هم أكبر منه عمراً للعب معه كأن يدعو أمه أو أباه أو أخاه. بل هو يتعلق بالأشخاص الكبار ويرتبط معهم بروح من المودة المتبادلة، وهو إذا انجذب نحو زملائه الصغار فإنه سرعان ما يعود إلى الكبار، بسبب اعتماده عليهم اجتماعياً وجسمياً إلى حد ما.

ولكن الطفل من جانب آخر يبدأ بالاعتماد على نفسه في تدبير الكثير من شئونه الخاصة وإصدار الأحكام المستقلة في بعض ما يقوم به من أعمال.. "فتطوره العقلي يفتح أمام ناظريه عوالماً وآفاقاً جديدة ويتمثل النمو العقلي أيضاً في اكتسابه مفردات لغوية جديدة، وحصوله على معلومات كثيرة عن طريق إثارته الأسئلة المتزايدة ليغذي رغبته العارمة في الاستطلاع. ولهذا السبب نجد الطفل بين الثالثة والسادسة من عمره يضيف حوالي ٥٠٠- ٦٠٠ كلمة سنوياً إلى المفردات التي يعرفها وليس هذا بغريب على الطفل الذي لا يستقر له قرار دون التعبير عن خلجاته والذي يثير يومياً نحو ١٠٠ سؤال على الأقل عن الشئون المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها.

ونلاحظ أن الطفل يحاول أن يكتشف عالماً خاصاً به في هذه المرحلة، ويقف يتأمل خفاياه ويبحث في زواياه ويتطلع إلى كل ما يقع بين يديه فيتأمله ويكتشف أسراره ويهزه ويلويه ويتفحصه، وقد يفتحه أن كان من المواد المركبة التي يمكنه فتحها ومعرفة ما بداخلها، فالأطفال في أسئلتهم العديدة واستطلاعاتهم يقومون بتجارب ذاتية على الأشياء التي تحيط بهم وعلى الكلمات والأفكار والمعاني من أجل إشباع رغبتهم في حب الاستطلاع.

إن الدوافع التي تدعو إلى الأسئلة الكثيرة وما يثيره حب الاستطلاع لدى الطفل تتشكل وتتجاوب مع مختلف الظواهر لتكون رسائل لتطوير خبراته وتنمية عقليته وبلورة شخصيته، ولا شك أن الإجابة على أسئلة واستفسارات الطفل الكثيرة يجب أن تكون متفقة مع الأسس التربوية السليمة من أجل أن نجعل نموهم سوياً فيما بعد لكي يكون تكيفهم الاجتماعي طبيعياً، لأننا بذلك نشبع فضولهم ونخفف من حريتهم، فلذلك يجب عدم التهرب من الرد على أسئلة الأطفال والضيق منها أو الإجابة عليها بشكل مشوش أو غير دقيق، فلابد من الإجابة على أسئلتهم بصبر وروية وترحيب وبساطة تتناسب مع نمو الأطفال عقلياً ونفسياً، ولكن المشكلة أن الأمهات والآباء بشكل عام يضيقون ذرعاً من كثرة تساؤلاتهم مما يؤدي إلى عدم الاهتمام بهذا الجانب.

وفي هذه المرحلة يكون خيال الطفل حاداً ولكنه محدود في إطار بيئته التي يعيش فيها. كما يكون خيال إيهامياً تجريدياً أي أنه يتصور الأشياء بأشياء أخرى مثلاً العصا قد يتصورها حصاناً فيمسك بها ويضعها بين ساقيه ويجري وكأنه فارس مقدام وقد يتصور غطاء القدر كمقود السيارة يلف به يميناً ويساراً متوهماً نفسه سائقاً ماهراً، ويتصور لعبه والدمى التي يلعب بها كائنات حية تتكلم فيحدثها وقد يغضب ويثور عليها. فمثل هذه الممارسات التي يمارسها الطفل تسمى باللعب الإيهامي.

يذهب الخبراء إلى القول: أن للإيهام وظيفة مهمة في نمو الطفل لأنه وسيلته إلى تنظيم الكثير من نشاطاته وأساس لممارسته مهاراته الحركية وسبيله إلى اتصالاته الاجتماعية ومشروعاته الجماعية، وطريقة إلى تنشيط تفكيره وفعاليته بدلاً من أن تظل خاملة. ونرى أيضاً في هذه المرحلة اشتداد ميل الطفل إلى المحاكاة

والتقليد والتمثيل، فنراه يمثل القصص التي يسمعها، والناس الذين يستغرب أعمالهم وأشكالهم. حتى قيل أن الأطفال في هذه المرحلة يفكرون بأيديهم وأرجلهم أكثر مما يفكرون بعقولهم. وأن حواسهم دائماً بين أيديهم، وهذا يستعدي دفع الأطفال إلى التمثيل والخطابة والرياضة واللعب وتنمية هواياتهم الحركية.

وقد سميت هذه المرحلة من مراحل حياة الطفل ونموه بمرحلة (اللعب) أحياناً، حيث نلاحظ أن الطفل يتميز بالحركة الكثيرة والنشاط، وهو يمسك كل شيء ليلعب به.ويتفحصه ويتخيله شيئاً أخر بعيداً عن تكوينه الجامد، وقد أفادت التربية الحديثة من مسألة اللعب فاستخدمتها في دراسة نفسية الطفل وجعلتها وسيلة من وسائلها في التربية والتعليم، وأن نشاط الطفل في هذه المرحلة نابع من ازدياد قدراته البدنية، إذ تشكل هذه الفترة مصدر نمو وحيوية ونشاط وهي تسبق مرحلة ما قبل المدرسة. ولقد بلغت عضلات الطفل في هذه المرحلة نوعاً من النضج تدعوه إلى القيام بالأعمال البدنية الحركية كالجري والتسلق والقفز وجر الأشياء من أماكنها وقد يقوم بتهشيم المواد القابلة للكسر، ونلاحظ أن الطفل في حركته الدائبة غير منتظم ولابد والحالة تلك من مساعدته ورعايته والسيطرة على حركته اللامنتظمة.

ونرى أن الطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى فهم ما نريد قوله، ويجب أن نتحدث معه ببطء ووضوح وأن نكثر الحديث معه بهدوء وتركيز ولابد من أن تكون كلمات الحديث تعبر عما نريد قوله بشكل مباشر، وواضح، أي تكون كل الكلمات مرتبطة بمدلولاتها من الأشياء والأعمال فما يفهمه الطفل من الكلمات والعبارات الموجهة إليه يتناسب بما يمتلكه من ثروة لغوية بسيطة، وبهذا يقال أن الطفل يمتلك قاموساً فهمياً وآخر كلامياً أي أن ما

يفهمه قد يكون أكثر ما يستطيع أن يعبر عنه لقصور حصيلته اللغوية أو العكس. فيعبر عن رغباته وحاجاته بشكل بسيط ومشوش.

وقد دلت الملاحظات أن الطفل يتعلم الأسماء أولاً، وخاصة أسماء الأشياء المحيطة به، وتأتي بعد ذلك الأفعال، فتساعده على التعبير مع الأسماء التي تعلمها، ثم تأتي فترة يبطئ فيها نمو الأسماء ويزيد نمو الأفعال وتظهر الصفات مع الأفعال أو بعدها، والصفات المحسوسة تسبق في العادة الصفات المعنوية، التي يجئ تعلمها في وقت متأخر ثم يتعلم الطفل الظروف المتصلة بحياته. وواضح أنه يتعلم الصفات قبل الظروف، لأن الصفات تعبر عن خصائص يسهل إدراكها مثل أبيض وأحمر، وصغير وكبير. وفي نهاية السنة الثانية يستعمل بعض الأطفال الضمائر مثل أنا وأنت ثم يبدأ باستخدام أدوات الربط والجر.

والملاحظ أن هناك فروقاً كثيرة في حصائل الأطفال اللغوية وهذه الفروق تتمثل في القاموس اللغوي أو الطلاقة أو ترتيب الأفكار أو القدرة على التعبير أو النطق وإخراج الأصوات، وما إلى ذلك، والطفل بطبيعته محب للاستطلاع، ويدفعه هذا الحب إلى الاتصال المباشر بكل ما يحيط به، وبذلك تزداد ثروته اللغوية من ألفاظ ومعان يوماً بعد يوم فهو يلعب مع رفاقه ويراقب أفراد أسرته وجيرانه في أثناء أحاديهم وألوان نشاطاتهم الأخرى، وهو ينتقل مع ذويه من مكان إلى مكان، ويحمله ذويه رسائل شفهية إلى معارفهم ويعود إليهم بمثل هذه الرسائل وهو يستمع إلى القصص ويرويها وهو يمارس ألوان النشاط الحركي... وهو من خلال كل هذا يضيف إلى قاموسه اللغوي كلمات وتراكيب جديدة ويزداد تفهماً بكلمات ورموز لغوية جديدة وقدرة على استخدامها كلاً أو بعضاً حين

يتحدث أو يستمع. وحين يبلغ من المدرسة يكون قد امتلك عدة الحديث والفهم، ويستطيع استخدام أجزاء الحديث الأساسية من أسماء وأفعال وحروف، كما يستطيع صياغة الجمل والعبارات والتراكيب التي تحمل ما يريد أداءه من معان تتفق مع نضجه وخبراته.

وهناك عدد كبير من الظواهر التي تميز هذه اللغة في هذه المرحلة وهي:

١- يغلب على لغة الأطفال تناول المحسوسات لا المجردات- فالأطفال عند بدء تعلمهم الكلام يتعرفون إلى الأسماء المحسوسة أما الأفعال والحروف فتظهر بعد ذلك ويختلف ظهور المعنويات مثل (حب) و(حنان) و(فن) و(نسيان) لأنها تقتضي خبرات مستمرة في مواقف معينة تهيئ للطفل عملية (التعليم)، ولما كانت قدرة الطفل على التعليم لا تأتي إلى متأخرة- بعض الوقت- لذا فإن كلمات مثل (الحرية) و(الشعور) و(الكرامة) لا تعني شيئاً بالنسبة إلى الأطفال في هذه المرحلة وهم حين يرددونها لا يحيطون بمعانيها.

٢- ويغلب على لغتهم أيضاً التركيز حول الذات وتعليل ذلك أن الطفل قبل من المدرسة غير اجتماعي، أو تغلب عليه صفة التمركز حول الذات بسبب البيئة المحددة التي يحيا فيها، وقلة خبراته. لذا نراه حين يتحدث عن هذه الخبرات أو حين يعبر عن موقف من الموقف يرتكز حديثه غالباً حول نفسه، وحتى إذا خاطب غيره أو أشار في حديث إلى غيره فالأغلب الأعم أن يكون مقصده النهائي هو النفس. ولعلك إذا راقبت حديث الطفل في هذه السن لفت نظرك تكراره للضمائر التي تدل على المتكلم مثل (أنا) و(تاء الفاعل) بل أن الطفل يكرر

الضمير (أنا) حيث يمكنه الاستغناء عنه باستخدام حرف العطف إمعاناً في إحساسه وتأكيداً لذاته.

ويشوب كلمات قاموس الطفل الغموض ويعوزه التجديد، حيث أن ثروة الطفل اللغوية تنمو رويداً رويداً في خلال السنوات الأولى حتى تبلغ أكثر من ألفي كلمة في حوالي السنة السادسة من عمره، ثم تأخذ في الزيادة في المرحلة الابتدائية وتضاف إليها كلمات جديدة. ونصيب كل كلمة من التكرار والاستعمال والمواقف والخبرات التي ترد فيها تختلف عن نصيب غيرها رسوخاً، وعليه ولما كانت قدرة الطفل في هذه الفترة على التعمم والتجريد قاصرة، وخبراته محدودة، لذا فمن المتوقع أن يشوب عدداً ضخماً من كلمات قاموسه اللغوي الغموض وأن يعوزها التحديد. ومن ثم استخدام الطفل لها استخداماً مشوشاً غير دقيق.

٣- تكرار الكلمات والعبارات: وغرام الطفل بتكرار المألوف نزعة طبيعية تتجلى في نواحي سلوكه المختلفة منذ الطفولة الأولى، فهو يكرر ما ألفه من حركات وأصوات وهذه النزعة أكثر وضوحاً في التعبير اللغوي، حيث أن اللغة من أيسر العمليات التي تبرز فيها قدرة الطفل على محاكاة الكبار. ويلاحظ أن الطفل يستمر في تكرار الكلمات والعبارات في مراحل نموه المختلفة، وإن كان يجنح إلى الإقلال منها كلما كبر. ونمت قدرته الفعلية، واتسعت أمامه آفاق الابتكار، وازداد محصوله اللغوي من الكلمات والأدوات التي تعينه على ربط الجمل والعبارات.

٤- تقديم المتحدث عنه في الجملة الخبرية- وقد لوحظ أن الطفل يبدأ عباراته الأخبارية عادة بالاسم المتحدث عنه أوما يسميه البلاغيون المسند إليه، ثم يذكر المسند بعد ذلك سواء كان

اسماً أم فعلاً ولا يعكس الأمر إلا نادراً. فالطفل يقول (أحمد راح إلى المدرسة) ولا يقول (راح أحمد إلى المدرسة) إلا نادراً ويقول (الشمس طلعت) ولا يقول (طلعت الشمس) إلا في إجابة عن سؤال وهكذا...

٥- اختلاف مفاهيم الأطفال لكثير من الكلمات والتراكيب اختلافاً بيناً عن مفاهيم الكبار للكلمات والتراكيب نفسها. ذلك لأننا لا نستطيع الفصل بين النمو العقلي والنمو اللغوي، فما النمو اللغوي إلا مظهر من مظاهر النمو العقلي حيث يخضع لعامل (النضج) من ناحية ثم لعامل (التعلم) أو (التدريب) من ناحية أخرى. وتتكون مفاهيم الطفل عن الأشياء تبعاً للخبرات التي يتعرض لها في حياته وهو يربط في أثناء ذلك بين الأشياء ورموزها الصوتية التي اصطلح عليها في العرف اللغوي، وتكون مفاهيمه في أول الأمر- كما أشرنا- مشوبة بالغموض وقصور التحديد، وكلما زادت خبراته زادت هذه المفاهيم دقة ووضوحاً وتحديداً. وعلى هذا فليس من المتوقع أن نجد لدى الطفل في سن دخول المدرسة أو قبلها من مفاهيم الكلمات مثل ما نجد عند الكبار الناضجين وبالتالي تكون لمعظم الألفاظ التي يستخدمونها دلالات قد تختلف في كثير عن دلالات الألفاظ نفسها بالنسبة إلى الكبار أو بالنسبة إلى ما جاء في معاجم اللغة.

لهذا السبب نستطيع القول أن للأطفال في هذا السن مفاهيم معينة لكثير منا لكلمات والتراكيب التي يستخدمونها والتي لابد أن تردد في المادة اللغوية التي تقدم لهم في المدرسة أو في المجلة أو الكتاب أو على خشبة المسرح أو في الإذاعة والتليفزيون، وأن هذه المفاهيم قد تختلف في كثير أو قليل عما اتفق عليه العرف في لغة

المعاجم وأنه لكي يكون تعاملنا مع الأطفال لغوياً قائماً على أساس سليم ولكي نستطيع أن نعدل بالتدريج مع مفاهيمهم هذه حتى نصل إلى ما اصطلح عليه العرف اللغوي ينبغي أن ندرس لغة الأطفال، وأن تنتهي دراستنا إلى وضع معجم لهم يستعين به المعلمون وكتاب الأطفال. هذا وللطفل فوق ما تقدم طرائقه في الاستفهام والتعجب والاستغاثة والنهي والرجاء والعقاب والتهديد والاستنكار وغير ذلك وعلى هذا، ومن وحي الخصائص التي يتصف بها الأطفال في هذه المرحلة يتحدد شكل ومضمون الأدب المقدم لهم.

إن خيال الأطفال التوهمي في هذه المرحلة- من سن ٣ إلى خمسة سنوات- أنسب القصص لهم ما احتوى شخصيات مألوفة من الحيوانات والنباتات وحوادث عنها، أو شخصيات بشرية مألوفة لهم كالأم أو الأب أو الأطفال الصغار على أن تكون لهذه الشخصيات صفات جسمية سهلة الإدراك كالدجاجة الحمراء، والبنت ذات الشعر الأصفر، والرجل الشيخ ذو اللحية البيضاء، ويجدر أن تكمن هذه الشخصيات- حتى الجماد منها- متكلمة أو ذات أصوات وحركات، لأن في إعطاء هذه الشخصيات صفات الحركة والتكلم والألوان الزاهية إشباعاً لميل الطفل إلى الإيهام إذ هو يميل في هذه المرحلة إلى الاعتقاد الوهمي بأن الجماد يتكلم ، وتشكل الإجابة عن أسئلة الأطفال حول بيئتهم جزء من مضامين أدب الأطفال في هذه الفترة.

ولا يستجيب الأطفال في هذه الفترة للقصص المعرفة في الخيال، ولكنهم يغرمون بالقصص الواقعية الممزوجة بشيء من الخيال والتي تكون شخصياتنا (من الحيوان أو الجماد) ناطقة متحركة. ولما كان مدى انتباه الطفل قصير في هذه المرحلة كان ضرورياً أن تكون الألوان الأدبية المقدمة له قصيرة، سريعة الوقوع

وفي منتصف هذه المرحلة يبدأ الخيال في النمو ويقوى بالتدريج ولكن يجب أن نتذكر أن الخيال هنا محدود بالأشياء التي في بيئة الطفل كتخيله للعصا حصاناً يمتطيه أو سفينة يركبها والكراسي أطفالاً مثله يحادثهم ويضربهم إذا غضب.

اما عن العيوب الشائعة في قصص أطفالنا في هذه المرحلة أن تكون الفكرة مخيفة لما بها من حوادث الغيلان وقتل الأطفال وسجنهم من غير شراب أو طعام.

وهنا لابد أن نشير إلى أنه ليس المهم أن نقدم للأطفال الحقائق كاملة حين يتساءلون كما أنه ليس من المهم أن نملأ ذاكرة الطفل بالحقائق بل المهم أن نملأ مخيلتهم بالأفكار.

ومما يثير اهتمام الطفل في هذه المرحلة رغبته في سماع وتخيل الحيوانات التي تتقمص شخصيات البشر وتحاطي تصرفاتهم، وتجذبهم الأسماء المضحكة الغريبة، ومن الأشياء التي تضحكهم أيضاً سقوط الأشخاص على الأرض بشكل مفاجئ، والذين يتلطخون بالوحل ويقومون بمغامرات ومطاردات سريعة، وقد تكون بعض الشخصيات ذات أثر سلبي على نفوس الأطفال خاصة عندما تكون حوادث القصص تدور حول شخص تائه أو وحيد يعاني العذاب واليأس.

أما الحركة والصوت واللون، فهي منا لصفات التي تلتصق بمحيط الطفل وتلازم ما يحيط بهم من حيوانات ونباتات وجماد، وقد يتأثر الطفل بها بسبب وقوعها ضمن خياله وواقعه، ويجب أن نؤكد على الوصف المباشر في تحدثنا مع الأطفال، أي عندما نريه أن نتحدث مع طفل عن دجاجة في قصة من قصص الأطفال لابد أن نشير إلى لونها الأسود وإلى عينيها الصغيرتين ومنقارها الدقيق إلى بيضها، ويرسم الأطفال في أذهانهم صوراً خيالية عن أبطال

القصص، ومن الواجب أن نعينهم على توضيح تلك الصور لكي لا تظل مشوهة في أذهانهم، ولذلك يجب أن نرسم الصور الجميلة في قصص الأطفال لكي ترتسم في أذهانهم بشكل منسق ونجذبهم وتشدهم إليها.

ويهتم الأطفال في هذه المرحلة بموسيقى الكلمات، ويستمتعون بالجمل المنغومة وتهزهم العبارات الموزونة أو المسجوعة وينتشون للأغنيات ذات الإيقاع السريع وللأصوات المرحة التي تطلقها شخصيات قصصهم. ولا يميل أطفال هذه المرحلة من تكرار القصص.

ومن القصص المفضلة لديهم القصص التي تؤكد على الذات. ولا يناسبهم هنا القصص التي تثير مخاوفهم كقصص العفاريت والجان والسحرة، وقصص الإجرام والعنف لأن مثل هذه الخبرات مازالت بعيدة عن بيئتهم وعن آفاق خيالهم.

وفي نهاية هذا الطور ينبغي العمل على تهيئة الطفل للمرحلة القادمة وذلك عن طريق توسيع خياله ورقعة محيطه وتهيئته اجتماعياً لها وتشجيع اتجاهاته الاستقلالية، وتزويده بالخبرات.

السن (٣- ٤- ٥ سنوات)

طابع المرحلة	محتويات القصة المناسبة لهذه المرحلة
تتسم المرحلة بتطور بطئ في اللغة.	إن الأطفال يستمعون بالكلمات المضحكة والفكاهات ويحبون تكرار الكثير من القصص التي سمعوها، أما أكثر القصص في هذه المرحلة فتكون قصص مصورة بدون كلمات.
تتميز بالسرعة وبعدم قدرة الطفل على تركيز انتباهه لفترة طويلة.	- القصة للطفل في هذه المرحلة يجب أن تتم في جلسة واحدة. - يستمتع الطفل بالمشاركة من خلال المعاني. - يهتم الطفل بالإشارة ويجب أن تعطى لهم الفرصة لسماع عدد من القصص يومياً.
إن مركز عالم الطفل هو التصرفات حيث يتسم بالأنانية.	يحب في الكتب الشخصيات التي يسهل عليه التعرف عليها ولا يمكنه إلا رؤية وجهة نظر واحدة.
يهتم بمعرفة عالمه المحيط به.	يحب القصص التي تكون من تجاربه اليومية وألعابه ومنزله.
- يبني معلوماته من خلال تجاربه الأولى. - الطفل في هذا العمر لا يدرك الزمن وكل ما هو بالنسبة	- تناسبه الكتب التي تساعده على فهم أهمية الزمن. - الكتب المناسبة له ما تحتوي على قصص تشمل

طابع المرحلة	محتويات القصة المناسبة لهذه المرحلة
إليه هو (قبل، الآن). - في هذه المرحلة يتعلم الطفل من خلال الألعاب الخيالية.	على ألعاب خيالية، كما يجب أن يجعل حيواناته ولعبه لها شكل إنساني.
يحتاج الطفل في هذا السن إلى الدفء والحنان والأمان في علاقاته مع الكبار.	يجب أن يكون بجانب والديه أو مدرسه أثناء قراءة القصة. وقصص ما قبل النوم تكون بداية تعامله وتعرفه على الأدب.
يبدأ خلال هذه المرحلة في إظهار اعتماده على نفسه ويبتهج من إنجازاته.	تناسبه الكتب التي تعكس الانفعالات.
تراه يبدأ في إصدار بعض الأحكام على ما هو صادق، وما يجب أن يعاقب عليه.	يحتاج هنا إلى قصص عن العدل، لها نهايات سعيدة.
سن ٦ ـ ٧ سنوات	
يواصل النمو ويتقدم في اللغة.	تناسبه القصص اليومية التي تزوده بفرص سماع قدر من اللغة والأدب.
تزداد دائرة انتباهه.	يفضل هنا القصص القصيرة أو التي تتكون من فصول بحيث ينتهي كل فصل عند نقطة معينة.
يحاول أن يقلد مهارات الكبار.	ينتظر الطفل تعلم مهارة القراءة والكتابة ويحتاج لإتمام هذا في مستواه ليشعر بالنجاح كما

محتويات القصة المناسبة لهذه المرحلة	طابع المرحلة
يجب أن تكون تجربته الأدبية ممتعة.	
يستخدم الكتب الموضحة والتي تقدم له المعلومات لإنجاح تجربته. فهو ينظر إلى الكتاب، ويستمع للمسجل، كما أنه يحاول استعمال الكتب.	المتعلم مازال في مرحلته الأولى ويأتي مع التجربة مباشرة.

العرائس Puppets

ترجع بعض الكتابات استخدام الإنسان للعرائس إلى ما قبل التاريخ المدون، فلقد عرفت في أماكن شتى من أنحاء العالم كالصين ومصر وأوربا، وترجع لفظ "عروسة Puppet" إلى أصل لاتيني هو "Pupa" والذي يعني عروسة "Doll". ولقد وجدت نماذج من العرائس الخيوط والتي وجدت نماذج منها في كهوف باليونان وإيطاليا، وعرفت أيضاً بعض أنواع العرائس في أسبانيا وبخاصة عرائس اليد، وعرائس العصا في ألمانيا، وجميعها كانت عرائس يستخدمها عامة الشعب.

كما ترجع بعض الكتابات قدم فن العرائس كوسيلة من وسائل التسلية إلى قدم المسرح البشري ذاته، وأن أفلاطون أشار إلى ما يؤكد وجود عرائس القفاز. كما استخدمت العرائس في القرون الوسطى في تمثيل المسرحيات الدينية، وعرف نوع من أنواع العرائس عند العرب وظهر في مصر وتركيا وهو عرائس خيال الظل.

كما تستخدم العرائس الآن في بعض برامج التليفزيون الموجهة للأطفال ومنها البرنامج الشهير **Sesame Street**.

ومن هذا الموجز البسيط يتضح قدم معرفة الإنسان للعرائس في أنحاء العالم المختلفة، واستخدامه لها كوسيلة للترويح ينشئ لها المسرح ويؤلف لها القصص ويبني شخصياتها والخلفية اللازمة لها ثم يحركها اللاعب بمصاحبة حوار يبتكره هو، وبهذا يتبين أن للعرائس جاذبية خاصة ومتجددة لها أثرها على الإنسان الذي بدأ يستخدمها في تربية الطفل.

[١] أهداف استخدام العرائس:

يمكن تحقيق بعض أهداف رياض الأطفال من خلال مواقف العرائس، فمن الأهداف التي يمكن أن تتحقق من خلال العرائس تنمية العادات الصالحة مثل النظافة والنظام مما ينعكس على شخصية الطفل، وتنمية بعض المهارات اليدوية والفنية من خلال اختيار ملابس العرائس وتشكيل أجزائها، واستخدام الخامات المختلفة، وتنمية بعض الاتجاهات الإيجابية مثل عمل الخير ومساعدة الفقراء واحترام الكبار وحب الوالدين، وتنمية بعض المفاهيم مثل مفهوم الزمن والعدد والمكان.

كما يمكن تحقيق بعض الأهداف التربوية من خلال استخدام العرائس منها: أن تشكيل العرائس يشجع الطفل على التعبير التلقائي، ويمكن الطفل من تمثيل بعض المواقف الاجتماعية، ويمد الطفل بخبرات عن الخامات والأدوات التي يستخدمها في تشكيل العرائس ويشجع على استخدام العضلات الكبرى والصغرى، كما ينمي مهارات اللغة، وتتميز مواقف العرائس بمساهمتها في تحقيق أهداف تربوية منها أنها وسيلة ترفيه ومتعة بالنسبة للأطفال تتيح لهم التعبير عن أفكارهم وشخصياتهم

المختلفة، والاتصال بالزملاء، والعمل في جماعة، وتشجيعهم على الابتكار.

وتجمل بعض الكتابات أهداف استخدام العرائس في تربية الطفل في:

- تشجيع الطفل على التعبير التلقائي والاتصال بالآخرين.
- تمكين الطفل من تمثيل المواقف الاجتماعية.
- تمكين الطفل من العمل في جماعة بعيداً عن الأسرة.
- تعطي الطفل الفرصة لتأليف القصص التي ترويها العرائس التي يصنعها.
- تساعد الطفل على استخدام العضلات الكبرى والصغرى وتوافق العين واليد.
- تشجيع الطفل على الاقتناع بالذات من خلال التعبير عن أفكاره.
- تمد الطفل بخطوات تعلم الفن من خلال التصميم والتشكيل والخياطة وبناء العرائس.
- تنمي لدى الطفل المهارات اللفظية وبخاصة من يعانون من صعوبات النطق.
- تفيد الطفل في الإحساس بجو المجموعة والتفاعل الاجتماعي.
- تمكن الطفل من تحريك الأجزاء المتحركة في جسم العروسة.

[٢] أهمية العرائس لطفل الروضة:

تلعب العروسة في حياة الطفل دوراً مؤثراً ربما لا يدرك البعض أهميته وأبعاده، فالعرائس كفن تعبيري يدعو الأطفال للتمثيل من خلاله والتطابق معه، فهم يبتكرون ويكتشفون ويقلدون الشخصيات المتحركة كما تمثل في الواقع، كما يصنعون مواقف تمثل ما يعتقدونه، وبهذا المعنى تعتبر العروسة العالم الخاص للطفل الذي يتحكم فيه، والذي يحدد فيه ما تفعله وما تقوله العرائس،

وهـي تمثـل عالمـاً سـحرياً يعطـي للطفـل حريـة اكتشـاف الخامـات لصناعة هذا العالم، وابتكار ملامح شخصياته، والتعبير عن آرائه من خلال موقف من حياته الخاصة.

كما أن للعروسة بعداً نفسياً حيث أنها وسيلة تنفيس عما يعانيه الطفل. فيمكن للطفل الكشف عن إحساساته وانفعالاته بطريقة رمزية من خلال العروسة حين يعاملها ويتصورها مكانه، فهو يحلم ويلعب ويناجي ويشعر ويعبر عن خلجات نفسه بتلك الطريقة الإيهامية مع العروسة.

وترجع أهمية العروسة للطفل في أنها تتيح له فرص التخيل والاكتشاف والابتكار فالطفل هو الذي يختار الشخصية التي يريد التعبير عنها، ويشكل ملامحها ويختار الخامات الملائمة لصنعها، ويستخدم الحوار المناسب لها، وكل هذا نشاط يحتاج لخيال الطفل حتى يحصل على عمل متكامل يتضح في شخصية العروسة التي يبتكرها والتي تختلف عن شخصيات الواقع.

والعرائس أيضاً من الوسائل المثيرة والفعالة للطفل التي تمده بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يريد المعلم تقديمها إليه، فالأطفال لا يستجيبون بسهولة لتوجيهات الكبار المباشرة، ولكن من أسهل وسائل التحدث والتوجيه من خلال العرائس لتأثيرها المباشر على الأطفال، واستجابتهم السريعة لهذا الأسلوب. وهذا البعد للعرائس المستخدمة في تربية الطفل يتميز بتوافر عنصر التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والأطفال مما يساعد على إثراء العمليات التربوية وضمان تحقيق أهدافها.

[٣] أنواع العرائس وطرق صنعها:

تتميز العرائس بأنواعها المختلفة بقلة تكاليفها وسهولة تنفيذها، كما يمكن أن يقوم الأطفال بتنفيذها بسهولة حسب

قدراتهم وإمكاناتهم، فهي تصنع من مواد بسيطة سهلة الاستخدام يختار الطفل منها ما يريد وما يتمنى أن يقدم من خلالها، كما أنها يمكن أن تأخذ شكلاً بسيطاً ليحركها الطفل بيديه، كما يمتاز عمل العرائس بأن الخامات والأدوات التي تستخدم في بنائها تكون متشابهة في أغلب هذه الأنواع، كما توجد طرق متنوعة لعمل العرائس، ويتوقف اختيار الطريقة على مهارات الأطفال وقدراتهم واستعداداتهم.

والعرائس منها المتحركة ومنها الثابت، ومنها ما يتحرك خركة كاملة أو جزئية، ومن أشهر أنواع العرائس:

- عرائس اليد أو ما يعرف بالعربي "قراقوز".
- عرائس القفاز (الجوانتي) والأصبع.
- عرائس العصا.
- عرائس الماريونيت.
- عرائس خيال الظل.

وفيما يلي عرض لطرق عمل هذه الأنواع من العرائس بشكل موجز:

- عروسة اليد: تعتبر من أبسط أنواع العرائس وأسهلها من حيث صنعها وتحريكها، وهي تستخدم في العروض المسرحية، وتتكون العروسة من رأس وجسم طويل من الثياب، وتكون الرأس على شكل كرة من البلاستيك أو علبة صغيرة من الكرتون، وتصنع الأذرع من القماش كذلك. ويقوم اللاعب بإدخال يده في جسم العروسة المكون من القماش، ويجعل أصبع السبابة في مكان رأس العروسة، وأصبعيه الأوسط والإبهام يحركها كيدين للعروسة، ومع حركة رسغ اللاعب يتمكن من تحريك جسم العروسة ككل.

- عروسة القفاز (الجوانتي) والأصبع: يصنع هذا النوع باستخدام قفاز قديم يكون بمثابة رداء للعروسة ، ويستخدم أصبع السبابة كرأس للعروسة، الذي يرسم بالألوان إذ كان القفاز من الجلد، أو يشكل عليه بالأقمشة إذا كان القفاز من القماش أو الصوف. وهذا النوع يشبه النوع السابق من العرائس من حيث طريقة تحريك العروسة. أما عرائس الأصبع فهي من أنسب أنواع العرائس التي يمكن أن يصنعها الطفل ويحركها بسهولة لملائمتها مع يديه وأصابعه الصغيرة، وتستخدم فى صنعها خامات بسيطة، ويتم تحريكها بأن يضع الطفل أصبعه في جسم العروسة ويحركها في أي اتجاه، ويمكن أن يستخدم أكثر من عروسة في نفس الوقت.
- عروسة العصا: تصنع من ساق من العصى الرفيعة، ويمكن أن تصنع من أنابيب من الكرتون أو البلاستيك، ثم يضاف رأس العروسة في أعلى الأنبوبة، وتصنع الرأس من كرتون البيض أو الصناديق الصغيرة ثم تلصق عليها. ويمكن أن تأخذ العروسة شكلاً بسيطاً أو معقداً وذلك يتوقف على مهارات الأطفال وقدراتهم، وتقدم هذه العروسة من خلال مسرح أو مواجهة مع المشاهدين.
- عروسة الماريونيت: يحتاج هذا النوع من العرائس إلى مهارة عالية في صنعها واستخدامها، ولكنها تمتاز بسهولة الحركة. وتصنع من قطعتي خشب على شكل (+) تتدلى من طرفي كل قطعة ووسطها خيط أو سلك رفيع، وكل خيط يتحكم في حركة جزء من أجزاء جسم العروسة. ويتشكل جسم العروسة عادة من الخشب مع وجود مفصلات حسب أجزاء الجسم البشري تقريباً، ويكون للعروسة أرجل ثقيلة من الخشب أيضاً حتى يمكن أن

تستقر على أرضيه المسرح وتكون في وضع ملائم للعمل، ويستخدم هذا النوع من العرائس مسرح خاص ويحتاج المسرح إلى خلفيات وإضافة بعض المؤثرات الصوتية.

- عروسة خيال الطفل: تصنع من مادة شفافة كالبلاستيك ويراعى تقسيم جسم العروسة إلى أجزاء يربطها رباط من الخيوط النايلون كمفصلات، ثم يتم تلوين البلاستيك ويستخدم في عرضها ستارة ومن خلفها مصدر ضوئي، حيث تتحرك خلف الستارة من أسفل بواسطة عصا مثبتة في أجزاء جسمها، ويلزم أن تكون أوجه العروسة جانبية ومميزة للشخصية التي تمثلها.

[٤] دور المعلمة في استخدام أسلوب العرائس:

لكي تحقق معلمة رياض الأطفال أهداف استخدام أسلوب العرائس، ويجب عليها أن تقوم ببعض المهام. ومن هذه المهام أن تختار قصة جيدة ومناسبة للأطفال، وتختار نوع العرائس الملائم لتقديمها، ويجب أن تتجنب استخدام القصص الطويلة فيجب ألا تتعدى مدة القصة ١٥ أو ٢٠ دقيقة، ثم تقوم بتحديد الشخصيات الرئيسية القصة المختارة من القصص المعروفة لدى الأطفال، وفي حالة قيام الأطفال بصنع العرائس من الأفضل أن تترك لهم حرية التمثيل واختيار الحوار المناسب والشخصيات التي يختارونها، ويراعي كذلك تهيئة المكان للعمل من حيث تنظيم المقاعد في حجرة الفصل، وتحديد مكان جلوسها بحيث يمكن للأطفال سماعها ومشاهدة العرائس سواء استخدمت المسرح في تقديمها أم لم تستخدم.

وبعد اختيار القصة وصنع شخصياتها الرئيسية من العرائس وتهيئة المكان والأطفال للعرض. تقدم المعلمة مقدمة مثيرة للقصة، ثم تروي أحداث القصة بأسلوب بسيط ومباشر، وتنوع في درجات

صوتها حسب أحداث القصة، ثم تحرك العروسة بيديها في أثناء رواية القصة، وتضفي عليها متعة وإثارة لانتباه الأطفال، فهذا الأسلوب يعتمد على حركة العروسة أكثر من الاعتماد على الألفاظ، ومما يساعد على أن تؤدي العروسة الحركة الوظيفية المطلوبة قيام المعلمة بالمزج بين حركات العروسة والألفاظ التي يروي بها القصة. وتحبذ بعض الآراء اشتراك الأطفال في الأداء بأن تخاطبهم العروسة أو تسألهم أو تشير إليهم، وبذلك تضفي الحيوية على الموقف التعليمي، فيمكن للمعلمة مثلاً أن تدرك لحظات صمت حتى تستمع لبعض أسئلة الأطفال المفاجئة وتعليقاتهم، كما يمكن أن تتيح لشخصيات العرائس مناقشة الأطفال والرد على تعليقاتهم.

وعلى المعلمة أثناء رواية القصة باستخدام العرائس أن تتابع عيون الأطفال وحركاتهم، فإن هذا سوف يساعده في التعرف على أحاسيس كل منهم تجاه القصة والعروسة، وإذا فقد بعضهم حماس متابعة رواية العروسة، فعلى المعلمة أن تجعل العروسة مواجهة لهؤلاء الأطفال حتى تشد انتباههم مرة أخرى لأحداث القصة، ومن العلامات التي تؤكد تكامل الموقف وحيويته أثناء رواية القصة باستخدام العرائس أن الأطفال يتجاهلون وجود الراوي كما يتجاهلون الأيدي التي تحرك العرائس، وسينصب اهتمامهم وتركيزهم على شخصيات العرائس بشرط أن تعد المعلمة الموقف جيداً وبحماس.

المراجع

١- أحمد حسن حنورة: ألعاب أطفال ما قبل المدرسة، مكتبة الفلاح، شفيقة إبراهيم عباس، الكويت، ١٩٨٩.

٢- إبراهيم محمد الشافعي، سر الختم عثمان، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١، ١٩٩٦.

٣- أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، ١٩٩١.

٤- أمل خلف : قصص الأطفال وفن روايتها ، عالم الكتاب ، القاهرة ، ٢٠٠٦ .

٥- جنات عبد الغنى البكاتوشي ، استخدام اسلوب المشروع كمدخل للتربية البيئية فى رياض الاطفال ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٣ .

٦- جيمس راسل: ترجمة أحد خيري كاظم: أساليب جديدة في التعليم والتعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩١.

٧- حلمي الوكيل، محمد المفتي: المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٩.

٨- رناد الخطيب، تربية طفل الروضة نشأة وتطور تاريخي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩١.

٩- ردينة عثمان الأحمد ، حذام عثمان، طرائق التدريس، منهج أسلوب وسيلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠١.

١٠- سعد مرسي وكوثر كوجك: تربية الطفل ما قبل المدرسة، ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٧.

١١- سعدية محمد علي بهادر: المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، مطبعة المدني، القاهرة، ١٩٩٤.

١٢- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس الجزء الأول، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٣.

١٣- صالح دياب هندي، هشام عامر عليان: دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر، عمان، الطبعة السادسة، ١٩٩٥.

١٤- ضياء زاهر: لقيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٦.

١٥- عزة خليل: الأنشطة في رياض الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧.

١٦- علي أحمد مدكور: مناهج التربية (أسسها وتطبيقاتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨.

١٧- فتحي يوسف مبارك: الأسلوب التكاملي في بناء المنهج، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٨.

١٨- فكري حسن ريان: التدريس (أهدافه أسسه أساليبه تقويم نتائجه)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥.

١٩- فرماوي محمد، حياة المجادي: مناهج وبرامج وطرق تدريس رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، ٢٠٠٤.

٢٠- محمد سليمان شعلان، سعاد جاد الله، محمد محمود رضوان: اتجاهات في أصومل التدريس، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠.

٢١- مجدي عزيز إبراهيم: مهارات التدريس الفعال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٧.

٢٢- محمد أمين المفتي: سلوك التدريس، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ١٩٩٣.

٢٣- ملكة أبيض: الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال، بيروت، المؤسسة للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٣.

٢٤- نادية محمود شريف: الأسس النقدية للخبرات التربوية وتطبيقاتها لتعليم الطفل، دار العلم، الكويت، ١٩٩٠.

٢٥- هدى الناشف: استراتيجيات التعلم والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٣.

٢٦- هدى الناشف: استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧.

٢٧- هدى قناوي: الطفل ورياض الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٣.

٢٨- يعقوب الشاروني: تنمية عادة القراءة عند الأطفال، دار المعارف، ١٩٨٣.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1. Alexander, Kristin J., Miller, Peggy J. Hengst, Julie A. (2001).: Young Children's Emotional Attachment to Stories, **Journal of Social Development,** Vol. 16, No.3,.

2. **Berman, J. (1983): Understanding Educational Measurement and Evaluation, New York,Longman,4th Ed.,**

3. **Canobie, et.al (1998): The Effective of Using the Puppet in Mathematical Concepts, London: Thousand oaks, California**

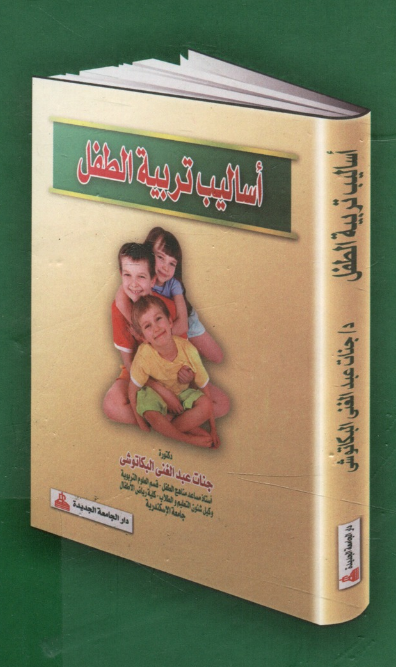
4. **Hague(2003) Appeal for Peace, Learning to a Bullish War, Teaching Toward a Culture of Pearle,.Peap**

5. **Herr, J. (1994): Working With Young Children, the Good heart Wilcox Company Inc**

الفهرس

رقم الإيداع	٢٠١٢/١٤٤٧٧
الترقيم الدولى I.S.B.N	
978-977-6410-008	

دار الجامعة الجديدة للنشر
٣٨ شارع سوتير - الأزاريطة الإسكندرية ت : ٤٨٦٣٦٢٩ - ٤٨٦٨٠٩٩
E-mail. : darelgamaaelgadida@hotmail.com
www.darggalex.com info@darggalex.com



دار الجامعة الجديدة
٣٨-٤٠ ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية
تليفون: ٤٨٦٣٦٢٩ - فاكس: ٤٨٥١١٤٣ - تليفاكس: ٤٨٦٨٠٩٩
Email.darelgamaaelgadida@hotmail.com
www.darggalex.com info@darggalex.com